



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DÉBORA LUCIA LIMA LEITE MENDES

**ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E A GESTÃO EDUCACIONAL:  
AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA E  
LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

FORTALEZA – CE

2011

DÉBORA LUCIA LIMA LEITE MENDES

**ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E A GESTÃO EDUCACIONAL:  
AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA E  
LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará.

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

FORTALEZA – CE

2011



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- M538e Mendes, Débora Lucia Lima Leite.  
Estrutura e funcionamento do ensino e a gestão educacional : avaliação de disciplinas em cursos de pedagogia e licenciaturas na Universidade Federal Do Ceará / Débora Lucia Lima Leite Mendes. – 2011.  
203 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.  
Área de Concentração: Educação Brasileira.  
Orientação: Profª. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.
1. Educação – Estudo e ensino. 2. Currículos - Avaliação. 3. Universidade Federal do Ceará. I. Título.

---

CDD 371.207098131

**ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E A GESTÃO EDUCACIONAL:  
AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA E  
LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Esta tese foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada instituição e no Banco de Teses da CAPES.

A citação de qualquer trecho desta tese é permitida desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

---

Débora Lucia Lima Leite Mendes

Aprovada em 10 de Agosto de 2011

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Claudio de Albuquerque Marques  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Marcos Antônio Martins Lima  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Simone Trindade Cunha  
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Gilvanise de Oliveira Pontes  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho Àquele que, pela virtude que opera em nós, pode fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos, pensamos e esperamos.

(Bíblia Sagrada, livro escrito aos Efésios, cap.3:20)

## AGRADECIMENTOS

Ao Eterno, autor e consumidor da minha fé; por que d'Ele, por Ele e para Ele são Todas as coisas.

Aos meus pais, José Almeida Leite e Vera Lúcia Lima Leite, semeadores de sonhos em minha vida; que neste momento assistem a colheita das muitas sementes plantadas.

Àqueles que vieram antes de mim, aqui representados por meus avós: Euvanir Ribeiro de Lima; Orlando Ricardo de Lima (*in memoriam*) e Maria Luzia de Almeida (*in memoriam*), de quem herdei o amor pela educação e o gosto por ser professora.

Ao meu esposo, Edsandro Mendes, companheiro e amigo, que com interesse e disposição não poupou esforços para a concretização de mais esta vitória.

Ao meu amado Samuel Ravi, presente de Deus, que chegou no primeiro ano deste curso e já nasceu com ares de “doutor”. Terás um futuro brilhante, meu filho.

Aos meus irmãos Almeida Junior; Jônatas Leite e respectivas cunhadas, Cleane e Juliana. Aos meus sogros Milton e Maria de Jesus e demais familiares, por celebrarem comigo cada conquista.

À Universidade Federal do Ceará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED), representado por seus professores que com comprometimento e seriedade tanto contribuíram para nossa formação acadêmica e profissional, em especial, aos servidores: Sérgio Ricardo, Geísa Sidrião, Adalgisa e Nataly.

À Universidade Federal do Piauí, que me acolheu como professora e pesquisadora. Aos amigos e amigas de trabalho, bem como aos meus estimados alunos, com quem convivi e compartilhei as expectativas e preocupações no final deste trabalho, notadamente: Claudiana Melo, Dannytza Serra Gomes, Erlon Barros, Fauston Negreiros, Carmen Lima, Izabel Cristina Falcão, Edmilsa Santana e Paulo Jordão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida, que viabilizou em partes a execução deste trabalho.

À minha orientadora e amiga, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, pela paciência, compreensão e por seu marcante senso de humor. Gratidão também pelo confronto e correção na hora certa. As lágrimas foram apenas o lubrificante desta tão conflituosa e ao mesmo tempo amorosa relação orientadora-orientanda.

Aos ilustríssimos: Prof<sup>º</sup> Dr. Marcos Antônio Martins Lima, Prof<sup>ª</sup> Dra. Simone Cunha Trindade e Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques. Suas considerações no

processo de qualificação foram essenciais para o êxito deste trabalho. À Prof<sup>ª</sup> Dra. Ma. Gilvanise de Oliveira Pontes, por sua tão valorosa contribuição. Obrigada pelo zelo e atenção.

Refiro uma gratidão inefável à Prof<sup>ª</sup> Dra. Maristela Lage Alencar, àquela a quem carinhosamente chamo de “minha mãe acadêmica” por ter cuidado dos meus primeiros passos como pesquisadora, ter acreditado e investido em meu potencial. Conhecê-la, mudou radical e positivamente minha trajetória acadêmica. Muito obrigada por tudo!

Aos brilhantes pesquisadores, Prof. Dr. Nicolino Trompieri e Prof. Ms. Edson Soares pelo apoio recebido para o tratamento de toda a parte estatística deste estudo. Também refiro um especial agradecimento ao Prof. Dr. Brendan Coleman McDonald e à Prof<sup>ª</sup> Dra. Tania Vicente Viana.

Aos amigos: Priscila e Caio David; Girlaine e Jorge Ferraz; Tania Viana; Sinara Mota; Joyce Carneiro; Edivone Meire; Andréia Serra Azul; Ana Paula Medeiros; Fátima Azevedo; Tânia Serra Azul; Roberto Kennedy Franco; Loredano e Selma Pontes, pela amizade sincera e por grandes contribuições para meu crescimento pessoal e profissional neste árduo e longo percurso.

Aos amigos Prof. Dr. Adelar Hengemühle e Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos pelas valiosas reflexões e aportes no campo da Gestão Educacional, vocês representam para mim, muito mais que um referencial teórico. Muito grata!

Aos docentes, discentes e egressos que fizeram parte desta pesquisa, participando em diferentes momentos e proporcionando-nos as valiosas informações para este estudo.

Aos amigos Gabrielle Marinho, Francisco Leite e Jackson Magalhães, vocês fizeram a diferença através de suas atitudes. Obrigada por tanta disposição e cooperação.

Aos pastores, Paulo Sérgio e Denismar; pelas orações de encorajamento, zelo e assistência espiritual em todo o tempo.

Em especial, àqueles que se fizeram companheiros na minha “escola profissional”, a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, Dr. Washington Nogueira Gomes e Marcelino Pessoa, vocês fazem uma gestão exemplar.

À família de bons amigos que nos recebeu em Floriano-Piauí, cidade que tão bem nos acolheu, proporcionando-nos, o apoio necessário e os muitos amigos e amigas, aqui representados pelos casais José Wilson e Cibele Carneiro; Dr. Lillon e Emanuelle Machado; que inúmeras vezes, dividiram conosco as responsabilidades das outras áreas da vida. Muito obrigada!



## RESUMO

Esta pesquisa objetiva avaliar a perspectiva dos docentes, discentes e egressos da Universidade Federal do Ceará (UFC), que à época da pesquisa ocupavam cargo de gestão em instituições educacionais da cidade de Fortaleza-Ceará, sobre a qualidade do ensino-aprendizagem das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, ofertadas obrigatoriamente para os cursos de Pedagogia e licenciaturas, uma vez que se constituem disciplinas basilares para aqueles que exercerão a docência e que provavelmente exercerão funções relacionadas à gestão educacional. Os objetivos específicos visam: i) avaliar e apontar as possíveis necessidades de modificação nas referidas disciplinas de forma a discutir as relações apresentadas pela articulação teoria e prática e contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem no Ensino Superior; ii) identificar estratégias pedagógicas que contribuam para a evolução e melhoria das referidas disciplinas; iii) identificar as competências necessárias e indispensáveis aos educadores, especificamente àqueles que exercerão funções relacionadas à Gestão Escolar; iv) avaliar historicamente a importância das disciplinas da área e justificar a relevância destas para os cursos de Formação de Professores, explorando aspectos políticos e legais; v) fornecer aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas da UFC, subsídios relacionados ao currículo/programa das disciplinas, visando ressignificar os conteúdos e priorizando as competências necessárias que, aliadas a experiências práticas, possam contribuir para práticas pedagógicas e profissionais exitosas. A importância deste estudo reside no caráter inovador e pioneirismo em avaliar as disciplinas que compreendem a área de estudos em referência. A fundamentação teórica parte das políticas públicas educacionais aliadas à legislação educacional e aborda temáticas como avaliação, história e gestão educacional. Adota-se a perspectiva de investigação quali-quantitativa, documental e avaliativa, elegendo-se o Estudo de Caso como forma de estudo. O universo da pesquisa constitui-se por: 05 (cinco) professores efetivos e substitutos que à época da pesquisa lecionavam as disciplinas da área; 167 (cento e sessenta e sete) alunos regularmente matriculados nessas disciplinas e 10 (dez) egressos. Os procedimentos foram sistemáticos e a coleta de dados realizada através de questionários aplicados no início e ao final do semestre do ano 2010.1. Dentre outros aspectos relevantes, esta pesquisa constatou que a formação inicial somente de natureza teórica, contribui, de fato, para a prática profissional, mas se mostra inapta a redimensionar práticas pedagógicas voltadas para uma gestão de qualidade. Diante disto, elaborou-se uma lista de competências consideradas fundamentais, a serem utilizadas como parâmetro para a formação de futuros gestores educacionais e sugeriu-se modificações no âmbito pedagógico e metodológico.

**Palavras-chave:** Avaliação. Programa de Disciplina. Processo de Ensino-Aprendizagem. Gestão Educacional. Ensino Superior.

## ABSTRACT

The main purpose of the current research was to accomplish an investigation about the conception of professors, students and graduates of *Universidade Federal do Ceará (UFC)* – who occupied administration positions in educational institutions in Fortaleza-CE at the time – referring the quality of teaching-learning process of the disciplines of the area of Elementary Education Structure and Operation, presented obligatorily for the courses of Pedagogy and other licenciates, because of their importance for the exercise of teaching as well as for the exercise of functions related do the education administration. Specifically, this study aimed: i) evaluating and pointing out possible modification needs in those disciplines to better discuss the articulation presented by theory and practice as well as contributing for the improvement of the teaching-learning process in Higher Education; ii) identifying pedagogic strategies that can contribute to the evolution and improvement of the referred disciplines; iii) identifying the necessary and indispensable competences to the graduates, specifically to those who will exercise functions related to School Administration; iv) achieving an historical evaluation about the importance of the disciplines of the area and justifying their relevance for courses of Formation of Teachers, exploring political and legal aspects; v) supplying subsidies to the courses of Pedagogy and other licenciates of UFC related to the *curriculum*/program of the disciplines, intending to provide another meaning to the contents and prioritizing the necessary competences and practical experiences that can contribute to successful pedagogic and professional practices. The importance of this study remains in its innovative character and pioneering nature in evaluating the disciplines that comprehend the area of studies in reference. The specialized literature refers to education public policy as well as the education legislation and it approaches themes as evaluation, history and education administration. Thus, a qualitative and quantitative research was accomplished, as a case study. The universe of this research is constituted by 05 (five) effective and temporary teachers who taught the disciplines of the area at the time; 167 (one hundred and sixty seven) students regularly registered in those disciplines and 10 (ten) graduates. The procedures were systematic and the collection of data accomplished through questionnaires applied in the beginning and at the end of the semester of the year 2010.1. Among other relevant aspects, this research verified that an initial formation with only a theoretical nature, can contribute, certainly, for the professional practice, but it is not capable of modifying pedagogical practices toward a quality administration. Therefore, a list of essential competences was made, to be used as parameter for the formation of futures education managers as well as suggestions about the need of modifications in pedagogic and methodological areas.

**Keywords:** Evaluation. Disciplines Programs. Teaching-learning process. Educational Administration. Higher Education.

## RESUMEN

El propósito principal de la investigación actual era lograr una exploración sobre la concepción de profesores, estudiantes y graduados de la *Universidade Federal do Ceará (UFC)* - que ocupaban posiciones de administración en las instituciones educativas en Fortaleza-CE en aquel momento – acerca de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas del área de Estructura y Funcionamiento de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (ESO), obligatorias para los cursos de Pedagogía y otras licenciaturas, debido a su importancia para el ejercicio de enseñar así como para el ejercicio de funciones relacionadas a la administración de educación. Específicamente, este estudio se propuso a: i) evaluar y señalar las posibles necesidades de modificación en esas disciplinas para discutir bien la articulación presentada por la teoría y práctica así como contribuir para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación del Grado Superior; ii) identificar estrategias pedagógicas que pueden contribuir a la evolución y mejora de las disciplinas referidas; iii) identificar las competencias necesarias e indispensables a los graduados, específicamente a aquellos que ejercerán las funciones relacionadas a la Administración de la Escuela; iv) lograr una evaluación histórica sobre la importancia de las disciplinas del área y justificar su relevancia para los cursos de Formación de Maestros, explorando los aspectos políticos y legales; v) proporcionar a los cursos de Pedagogía y otras licenciaturas de la UFC, los subsidios relacionados al currículo/programa de las disciplinas, objetivando ressignificar los contenidos y priorizar las competencias necesarias y experiencias prácticas que puedan contribuir a las prácticas pedagógicas y profesionales exitosas. La importancia de este estudio queda en su carácter innovador y pionero acerca de la evaluación de las disciplinas que comprenden el área de estudios en cuestión. La literatura especializada se refiere a las políticas públicas de la educación así como la legislación de la educación y se acerca de temas como la evaluación, historia y administración de la educación. Así, una investigación cualitativa y cuantitativa fue efectuada, como un estudio de caso. El universo de esta investigación se constituye por 05 (cinco) maestros fijos y temporales que enseñaban las disciplinas del área en aquel momento; 167 (ciento sesenta y siete) estudiantes regularmente matriculados en esas disciplinas y 10 (diez) graduados. Los procedimientos eran sistemáticos y la recogida de datos logró a través de cuestionarios aplicados al principio y al final del semestre del año 2010.1. Entre otros aspectos pertinentes, esta investigación verificó que una formación inicial solamente teórica, puede contribuir, indubitablemente, para la práctica profesional, pero no es capaz de modificar las prácticas pedagógicas hacia una administración de calidad. Por consiguiente, una lista de competencias esenciales fue hecha, para ser usada como parámetro para la formación de administradores de la educación así como sugerencias acerca de la necesidad de modificaciones en las áreas pedagógicas y metodológicas.

**Palabras-clave:** Evaluación. Programas de las disciplinas. El proceso de enseñanza-aprendizaje. Administración educacional. Grado Superior.

## LISTA DE SIGLAS

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)  
Carga-horária (CH)  
Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)  
Conselho Federal de Educação (CFE)  
Conselho Nacional de Educação (CNE)  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)  
Contexto, Insumo, Processo, Produto (CIPP)  
Diretórios Acadêmicos (DA's)  
Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE's)  
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)  
Estados Unidos da América (EUA)  
Estrutura do Ensino Fundamental e Médio (EEFM)  
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (EFEB)  
Estrutura, Política e Gestão da Educação (EPGE)  
Faculdade de Educação (FACED)  
Fernando Henrique Cardoso (FHC)  
Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTLS)  
Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)  
Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development (MEC-Usaid)  
Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC)  
Organização Social e Política Brasileira (OSPB)  
Plano Nacional de Educação (PNE)  
Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE)  
Programa de Pós-Graduação Articulado com a Graduação (PROPAG)  
Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)  
Projeto Pedagógico (PP)  
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)  
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)  
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)  
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)  
União Nacional dos Estudantes (UNE)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Uma metateoria da avaliação .....	61
<b>FIGURA 2</b>	Avaliação Estrutural Sistêmica .....	62
<b>FIGURA 3</b>	Avaliação Estrutural Sistêmica-Visão aplicada.....	64

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Variáveis endógenas e exógenas que interferem diretamente na avaliação.....	63
<b>QUADRO 2</b>	Lista de Competências	65
<b>QUADRO 3</b>	Disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino ministradas para os Cursos de Licenciatura da UFC, conforme currículos vigentes nos anos 2007-2011.....	89
<b>QUADRO 4</b>	Perfil dos docentes que fizeram parte da amostra da pesquisa.....	105
<b>QUADRO 5</b>	Conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conteúdos das disciplinas em estudo .....	109
<b>QUADRO 6</b>	Expectativas dos estudantes com relação às aulas a serem ministradas .....	112
<b>QUADRO 7</b>	Expectativas dos estudantes com relação às aulas a serem ministradas .....	115
<b>QUADRO 8</b>	Expectativas dos estudantes com relação às aulas a serem ministradas .....	118
<b>QUADRO 9</b>	Registro de informações complementares quanto às disciplinas avaliadas .....	123
<b>QUADRO 10</b>	Registro de informações complementares quanto às disciplinas avaliadas .....	129
<b>QUADRO 11</b>	Tipo de avaliação de rendimento mais utilizado pelos docentes.....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	Distribuição dos sujeitos de acordo com os cursos nos quais estão matriculados.....	104
<b>GRÁFICO 2</b>	Respostas dos estudantes quanto ao seu conhecimento prévio relativo aos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio.....	107
<b>GRÁFICO 3</b>	Opinião docente quanto ao conhecimento prévio dos estudantes relativo aos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino .....	108
<b>GRÁFICO 4</b>	Respostas que revelam se os respondentes desenvolveram ou não algum trabalho de campo .....	129
<b>GRÁFICO 5</b>	Revela a opinião dos respondentes quanto à adequação do tipo de avaliação de rendimento aplicado .....	131
<b>GRÁFICO 6</b>	Revela opinião dos discentes acerca de características específicas da avaliação aplicada .....	133
<b>GRÁFICO 7</b>	Revela opinião dos discentes acerca de características específicas da avaliação aplicada .....	135
<b>GRÁFICO 8</b>	Considerações dos discentes quanto às contribuições da disciplina para a Formação Docente.....	147

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Valores do coeficiente <i>Alpha de Cronbach</i> .....	100
<b>TABELA 2</b>	Distribuição de alunos por turma.....	101
<b>TABELA 3</b>	Distribuição de alunos por professor .....	101
<b>TABELA 4</b>	Distribuição dos sujeitos conforme disciplinas da área onde estão matriculados.....	102
<b>TABELA 5</b>	Distribuição dos sujeitos de acordo com o gênero .....	102
<b>TABELA 6</b>	Distribuição dos estudantes respondentes de acordo com a idade .....	103
<b>TABELA 7</b>	Distribuição dos estudantes respondentes de acordo com os cursos pesquisados.....	103
<b>TABELA 8</b>	Revela se na opinião dos respondentes, os objetivos, conteúdos, metodologia, critérios de avaliação, material didático e bibliografia foram bem discutidos com os alunos.....	137
<b>TABELA 9</b>	Revela a opinião dos respondentes, se a metodologia utilizada na disciplina favoreceu ou não ao ensino-aprendizagem .....	139
<b>TABELA 10</b>	Revela a opinião dos respondentes, se a metodologia adotada oportuniza a interação com outras disciplinas.....	140
<b>TABELA 11</b>	Revela a opinião dos respondentes, se houve incentivo para discutirem as aulas teórico-práticas .....	140
<b>TABELA 12</b>	Revela a opinião dos respondentes sobre a coerência existente entre a avaliação aplicada e os objetivos da disciplina.....	141
<b>TABELA 13</b>	Revela a opinião dos respondentes se houve reorientação quanto aos erros cometidos por ocasião da avaliação no processo ensino-aprendizagem .....	142
<b>TABELA 14</b>	Revela a opinião dos respondentes se o conteúdo apresentou-se ou não coerente com o programa de disciplina apresentado .....	143
<b>TABELA 15</b>	Revela a opinião dos respondentes quanto conteúdo abordado no que se refere à sua adequação aos objetivos dos cursos.....	144
<b>TABELA 16</b>	Revela se na opinião dos respondentes a organização dos conteúdos favoreceu ou não a aprendizagem.....	145
<b>TABELA 17</b>	Revela se na opinião dos respondentes o conteúdo abordado	



	possibilitou a relação teoria e prática.....	146
<b>TABELA 18</b>	Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina, conseguem traçar um panorama histórico sobre os principais períodos e fatos que caracterizaram e marcaram a Educação Brasileira.....	148
<b>TABELA 19</b>	Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina, conseguem identificar os principais documentos normativos da Legislação Educacional Brasileira.....	149
<b>TABELA 20</b>	Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina conseguem perceber a relação .....	150
<b>TABELA 21</b>	Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem conhecem a história das Constituições Brasileiras e o que cada uma preconiza a respeito da educação brasileira .....	151
<b>TABELA 22</b>	Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina conseguem identificar os direitos educacionais em diferentes momentos.....	152
<b>TABELA 23</b>	Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina sabem diferenciar, com clareza, os termos: Educação Formal, Não Formal e Informal .....	153
<b>TABELA 24</b>	Revela se os discentes se consideram aptos a distinguir os termos: sistema educacional, sistema escolar e sistema de ensino .....	154
<b>TABELA 25</b>	Revela a opinião dos respondentes sobre a compreensão quanto à definição dos termos: Sistema e Sub-sistema Educacional e Escolar	155
<b>TABELA 26</b>	Percepção dos respondentes se ao concluírem a disciplina, os estudantes conhecem e identificam as atribuições das diferentes esferas do sistema de ensino .....	156
<b>TABELA 27</b>	Revela a opinião dos respondentes quanto a compreensão quanto ao termo Organização Escolar .....	156
<b>TABELA 28</b>	Revela a opinião dos respondentes, se ao concluírem a disciplina os estudantes e egressos possuíam clara concepção quanto ao conceito de <i>Lei</i> .....	157
<b>TABELA 29</b>	Concepção dos estudantes se ao concluírem a disciplina conseguem explicar o ciclo elaborativo da Lei.....	158
<b>TABELA 30</b>	Opinião dos respondentes acerca da compreensão dos estudantes e egressos quanto ao conteúdo que aborda sobre a Hierarquia da Lei.. .....	159
<b>TABELA 31</b>	Revela a opinião dos respondentes quanto ao entendimento dos discentes e egressos no que se refere ao entendimento sobre a Vigência da Lei .....	160

<b>TABELA 32</b>	Demonstra o conhecimento dos discentes e egressos sobre as normas técnicas para a elaboração das leis de ensino e a percepção dos docentes quanto à aprendizagem dos mesmos.....	161
<b>TABELA 33</b>	Revela a opinião dos respondentes se após concluir a disciplina os futuros educadores conseguem analisar os principais artigos referentes à Educação, contidos na Constituição Federal.....	161
<b>TABELA 34</b>	Revela a opinião dos respondentes se após concluir a disciplina os estudantes e egressos conhecem a LDB e são capazes de identificar as finalidades e princípios da Educação Nacional .....	162
<b>TABELA 35</b>	Revela a opinião dos respondentes se após concluir a disciplina os estudantes e egressos entendem o significado e importância da LDB para a Educação do país.....	163
<b>TABELA 36</b>	Revela a opinião dos respondentes se após concluir a disciplina os estudantes e egressos compreendem sobre a <i>organização</i> e <i>funcionamento</i> da educação no Brasil estabelecendo relações entre aspectos legais e sua aplicabilidade.....	164
<b>TABELA 37</b>	Opinião dos respondentes se após concluírem a disciplina, os estudantes e egressos se percebem capazes de acompanhar e compreender as alterações da legislação educacional em vigor.....	165
<b>TABELA 38</b>	Apresenta a percepção dos respondentes sobre o conhecimento apreendido pelos estudantes e egressos quanto às atribuições dos diferentes sistemas de ensino.....	166
<b>TABELA 39</b>	Opinião dos respondentes quanto à interpretação que os discentes e egressos remetem às Diretrizes Curriculares da Educação Nacional. ....	166
<b>TABELA 40</b>	Opinião dos respondentes quanto aos conhecimentos dos discentes e egressos no que se refere aos documentos legais: Plano Nacional de Educação – PNE e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s.....	167
<b>TABELA 41</b>	Revela se os estudantes compreendem os níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior.....	168
<b>TABELA 42</b>	Opinião dos respondentes quanto a capacidade dos estudantes e egressos em identificar as funções e níveis de atuação das modalidades de ensino .....	169
<b>TABELA 43</b>	Revela se os estudantes e egressos, ao concluírem a disciplina, sentem-se aptos a realizar o acompanhamento das Políticas Públicas implantadas nas diferentes esferas e dos projetos desenvolvidos pelo MEC.....	170

<b>TABELA 44</b>	Revela a percepção dos docentes sobre o conhecimento dos estudantes e egressos com respeito às Diretrizes sobre a Formação de Professores da Educação Básica.....	171
<b>TABELA 45</b>	Demonstra se estudantes e egressos consideram-se capazes de compreender a Política Educacional no Ceará: PAIC, SPAECE, Gestão Colegiada e outras .....	172
<b>TABELA 46</b>	Revela a opinião dos respondentes, se concluírem as disciplinas, os discentes e egressos, estão aptos a conceituar os termos Gestão e Gestão Educacional .....	173
<b>TABELA 47</b>	Revela a opinião dos respondentes quanto à compreensão de estudantes e egressos no que se refere aos distintos tipos de gestão... ..	173
<b>TABELA 48</b>	Revela a opinião dos respondentes quanto a compreensão de estudantes e egressos no que se refere à atuação da Gestão Colegiada no Ceará.....	174
<b>TABELA 49</b>	Revela a percepção dos respondentes quanto ao conhecimento dos discentes e egressos sobre os diferentes papéis do Gestor Escolar na gerência do patrimônio material e imaterial; recursos humanos, recursos financeiros e etc.....	175
<b>TABELA 50</b>	Demonstra a percepção dos respondentes no que se refere a compreensão do conteúdo que aborda sobre a Gestão Democrática na Escola Pública.....	176
<b>TABELA 51</b>	Apresenta a percepção dos respondentes se ao concluir a disciplina está apto a discutir sobre a escola pública e suas relações com a comunidade.....	176
<b>TABELA 52</b>	Opinião dos respondentes se a disciplina possibilitou a compreensão geral necessária sobre conceitos em torno do tema: Financiamento da Educação no Brasil. ....	177
<b>TABELA 53</b>	Percepção dos respondentes se ao concluir a disciplina os discentes e egressos identificavam com segurança as Fontes de Financiamento para a Educação .....	178
<b>TABELA 54</b>	Informa se ao concluírem a disciplina os discentes e egressos consideravam ter apreendido o saber necessário sobre os Programas de Financiamento Educacional e identifica a perspectiva docente quanto ao assunto.....	179
<b>TABELA 55</b>	Conhecimento dos estudantes acerca da legislação sobre o financiamento da educação.....	180
<b>TABELA 56</b>	Mostra a compreensão dos estudantes e egressos acerca da diferença	180

entre Avaliação de Desempenho do Aluno e Avaliação do Sistema Educacional.....

<b>TABELA 57</b>	Mostra a compreensão dos estudantes e egressos acerca da diferença entre Avaliação de Desempenho do Aluno e Avaliação do Sistema Educacional.....	181
<b>TABELA 58</b>	Revela se discentes e egressos, ao concluírem a disciplina conseguiram identificar as determinações da Lei quanto à Avaliação para os diferentes níveis de ensino .....	182

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO NO BRASIL: TRAJETÓRIA, LIMITES E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>28</b>
2.1	Contexto histórico do Ensino Superior brasileiro.....	29
2.2	Contexto histórico das disciplinas que compõem a área de Estrutura e Funcionamento do Ensino .....	36
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PENSAR, REPENSAR E RECONSTRUIR.....</b>	<b>50</b>
3.1	Fundamentos e conceitos sobre Avaliação Educacional.....	50
3.2	Desenvolvimento histórico da Avaliação Educacional.....	52
3.3	Noção emancipatória para a Avaliação Educacional.....	55
<b>4</b>	<b>O MODELO ESTRUTURAL SISTÊMICO COMO REFERENCIAL PARA A AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS.....</b>	<b>60</b>
4.1	Avaliação Estrutural Sistêmica: uma proposta inovadora .....	61
<b>5</b>	<b>FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....</b>	<b>72</b>
5.1	Histórico da administração escolar no Brasil .....	72
5.2	Da administração à gestão escolar no Brasil .....	74
5.3	A formação do gestor escolar e o amparo legal .....	76
<b>6.</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>81</b>
6.1	Tipo de pesquisa .....	82
6.1.1	Pesquisa quali-quantitativa .....	82
6.1.2	Pesquisa Documental.....	85
6.1.3	Pesquisa Avaliativa .....	86
6.2	Forma de Estudo .....	87
6.2.1	Universo.....	89
6.2.2	Procedimentos.....	90
6.2.3	Amostra.....	91
6.2.4	Instrumentos e coleta de dados .....	94
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>99</b>
7.1	Análise de dados sob a perspectiva quali-quantitativa (1ª. ETAPA) .....	99

7.1.1	Análise de dados sob a perspectiva quali-quantitativa na opinião docente (1ª etapa).....	121
7.2	Análise de dados sob a perspectiva quali-quantitativa (2ª. ETAPA) .....	127
7.2.1	Depoimentos que consideraram <b>adequada</b> o tipo de avaliação aplicada.....	131
7.2.2	Depoimentos que consideraram <b>inadequada</b> o tipo de avaliação aplicada .....	132
7.2.3	Depoimentos de estudantes que consideraram a avaliação como um processo <b>inovador</b> .....	134
7.2.4	Depoimentos de estudantes que consideraram a avaliação como um processo <b>rotineiro</b> .....	134
7.2.5	Depoimentos que julgaram <b>justa</b> a forma de avaliação praticada.....	136
7.2.6	Depoimentos que julgaram <b>injusta</b> a forma de avaliação praticada .....	136
7.2.7	Dados que revelam acerca das discussões em torno dos programas de disciplinas .....	137
7.2.8	Dados a respeito do favorecimento metodológico aplicado ao ensino e aprendizagem .....	138
7.2.9	Oportunidades ofertadas pela metodologia à interação com outras disciplinas	139
7.2.10	Incentivo para discutirem aulas teórico-práticas .....	140
7.2.11	Possibilidades da relação teoria e prática a partir dos conteúdos ministrados ..	145
7.2.12	Contribuição das disciplinas para a Formação Docente .....	147
7.2.13	Percepções diferenciadas quanto à função dos conteúdos ministrados .....	149
7.2.14	Sugestões dos egressos quanto a possíveis modificações para os conteúdos ministrados.....	182
	<b>CONCLUSÕES</b> .....	186
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	194

## 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o ato de ensinar, bem como a avaliação no que se refere à qualidade e eficácia desse processo, constituem-se campos de estudo igualmente importantes. Estudos acerca destas temáticas, embora numerosos no âmbito acadêmico, conforme publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e de diferentes sítios da rede mundial de computadores (*Internet*), geralmente são tratados isoladamente, sendo a qualidade do ensino refletida pelo sucesso escolar, boa gestão ou ainda por condições apropriadas, como infraestrutura adequada, formação de professores, dentre outros. (VILAS BOAS, 2000; CHAVES, 2001; CASTANHO, 2000).

Tendo em vista que a reflexão teórica sobre as questões pedagógicas - mais especificamente sobre os processos de ensino e de aprendizagem em cursos superiores, sua natureza e especificidades - não em sido a tônica das discussões nas universidades. Diante, da histórica e enigmática trajetória da Educação Superior no Brasil, urge repensar um problema crucial: como contribuir para a evolução e melhoria de disciplinas que corroboram para a formação de futuros docentes nos cursos de licenciatura, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza-Ceará?

Diante disso, infere-se que a avaliação se caracteriza um processo viável para produzir respostas, visto que demonstrará a realidade, bem como revelará os pontos passíveis de ajuste. É importante destacar que avaliar é um processo indispensável, seja para mensuração ou para autoconhecimento, uma vez que possibilita a tomada de decisões mais acertadas. É importante mencionar que a avaliação não representa um fim em si mesmo e nunca se apresenta como um todo acabado, autossuficiente. Constitui, porém, uma das múltiplas possibilidades de explicar um fenômeno, analisar as suas causas, determinar prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada da tomada de decisões que considere as causas dos fenômenos analisados criticamente. (VIANNA, 2000).

Entende-se, ainda, que o ato de avaliar isoladamente, apenas por meio de levantamento de dados e sem o cruzamento e análise de opiniões, pode ser totalmente ineficiente, tendo em vista que se torna necessário tomar decisões que promovam mudanças e resultem no estabelecimento de novas atitudes, valores ou até convicções. Assim, é de suma importância a validação do processo de avaliação, pois este deve ser considerado para a tomada de decisões e produzir consequências positivas para o cotidiano. Nesse sentido, se a avaliação reduzir-se a um simples dossiê de dados e as práticas outrora executadas

continuarem as mesmas, sem qualquer modificação, o processo avaliativo corre o risco de ser totalmente desacreditado.

De acordo com Ciasca (2003), a ação de avaliar realiza um julgamento através da utilização do instrumento de medição e da definição antecipada de critérios. Pode ser considerada como avaliação da aprendizagem, dos processos, das políticas, das instituições ou de qualquer outro objeto que reúna condições para ser avaliado. É relevante destacar que uma avaliação indica, então, a existência de princípios, parâmetros e objetivos. Entretanto, apesar de se propor objetiva e imparcial, toda avaliação é, na verdade, um juízo de valor, portanto, não é neutra e independente de posicionamentos, mas tem interesse público e sentido político.

Pretende-se, neste estudo, realizar a avaliação de disciplinas, mais especificamente do programa destas, uma vez que avaliar possibilita o fazer de um paralelo entre a realidade e o que é desejável. Posto isto, Ristoff (1995, p. 51) afirma que a avaliação "[...] precisa não apenas refletir a realidade, mas, iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado". É nesse sentido que, a partir desse estudo, se acredita ser necessária uma avaliação que ilumine e fomente novas críticas, e proporcione base sólida para mudanças necessárias nas disciplinas em estudo.

O papel desempenhado pelo avaliador, por sua vez, apresenta-se fundamental e indispensável, pois, conforme as ideias de Stake e Dale Kerr (apud VIANNA, 2000) este se configura como pesquisador ou mesmo como um provedor de imagens, oferecendo elementos essenciais para aqueles que devem confrontar diferentes resultados decorrentes da experiência que despertarão a atenção para novas expectativas e suposições de possíveis novas verdades. São essas imagens que muitas vezes incomodam, pois confrontam uma zona de conforto e possibilitam mudanças. Conclui-se, portanto, que além de cientista e pesquisador, o avaliador deve produzir conceitos que vislumbrem a construção de novas realidades, o que lhe imprime um caráter de artista.

Conforme ressalta Both (1999), a sociedade brasileira busca cada vez melhores e mais adequadas formas de investigação da realidade educacional e da formação de quadros que deem conta de interpretar essa realidade e aponta para a necessidade de implantação de sistemas efetivos de avaliação. Visto que grande parte das esperanças sociais de um número significativo da população que requer resultados, benefícios sociais e culturais efetivos estão expressos na Universidade, cabe à instituição a busca por uma consciência clara de suas potencialidades e limites, bem como contar com mecanismos capazes de indicar, com clareza, as diretrizes e metas futuras a serem assumidas.



Nesse contexto, a avaliação de disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, que envolve a avaliação do ensino-aprendizagem no Ensino Superior, a que se propõe o presente estudo, contribuirá para que a UFC, mais precisamente a Faculdade de Educação (FACED), avalie as suas práticas administrativas, técnicas e pedagógicas, de forma crítica e comprometida, refletindo sobre o seu papel na sociedade como promotora e socializadora do saber capaz de compreender e de ressignificar a realidade a partir de efetivas mudanças.

A motivação pessoal pelo tema decorre de nossa prática docente como professora substituta da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino para os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, no período de 2002 a 2006, na UFC. Ao longo desse período, muitos questionamentos relativos à evasão discente, alto índice de reprovação por frequência, prática docente e ao impacto social produzido ou não pelo conhecimento apreendido, emergiram e inquietaram-nos a buscar respostas, pois, no amplo e complexo processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário considerar o aluno, o professor, a escola, o objeto de ensino, as orientações metodológicas, as políticas públicas e, em alguns casos, a percepção dos alunos egressos, dentre outros aspectos.

Mais tarde, no ano de 2008, já tendo ingressado no Curso de Doutorado ofertado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, tivemos a oportunidade de participar do Programa de Pós-Graduação Articulado com a Graduação (PROPAG) - cujo objetivo central era promover a articulação acadêmica entre a graduação e a pós-graduação, mediante a participação de estudantes de mestrado e doutorado em atividades diversas a serem desenvolvidas junto aos cursos de graduação. De modo geral, o projeto propunha a colaboração de estudantes bolsistas em ações que contribuam para a melhoria da graduação, bem como para a formação de alunos de pós-graduação para a docência universitária e faz parte do Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (DOCUMENTO, PRPPG/UFC).

Em contato com os dados fornecidos pelo referido programa e motivados pela proposta de melhoria nos cursos de graduação, nosso olhar foi novamente direcionado para os questionamentos outrora suscitados, com base nesse pressuposto e considerando a obrigatoriedade da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino nos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Diante de fatores como os altos índices de reprovação por faltas, a ausência de motivação dos alunos frente à disciplina que, aparentemente, não oferece conteúdos de aplicação prática imediata, o preconceito generalizado de que a disciplina se limita ao estudo e reprodução das leis que regem o ensino e a forma como esta disciplina tem

sido desenvolvida na prática e, por isso, julga-se necessário desenvolver uma reflexão acerca das disciplinas dessa área de estudo.

Diante disto, o objetivo geral deste estudo buscou verificar as contribuições ofertadas pelas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, ministradas para os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFC, para a formação docente inicial a partir da visão do professor que ministrou disciplinas da área no período da pesquisa; do aluno matriculado e dos alunos egressos que atuavam em funções relacionadas à gestão educacional em diferentes instituições do sistema educacional de Fortaleza-CE, Brasil.

Como suporte para atingir esse objetivo, faz-se necessária a consecução de objetivos específicos como: i) avaliar e apontar as possíveis necessidades de modificação nas referidas disciplinas de forma a discutir as relações apresentadas pela articulação teoria e prática e contribuir para a melhoria tanto do ensino quanto da aprendizagem no Ensino Superior; ii) identificar estratégias pedagógicas que contribuam para a evolução e melhoria das referidas disciplinas; iii) identificar quais as competências necessárias e indispensáveis aos educadores, especificamente àqueles que exercerão funções relacionadas à Gestão Escolar; iv) avaliar historicamente a importância das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento de Ensino e justificar a relevância destas para os cursos de Formação de Professores, explorando aspectos políticos e legais; v) fornecer aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas da UFC, subsídios relacionados ao currículo/programa das disciplinas da área, de modo que ressignifiquem os conteúdos priorizando as competências necessárias que aliadas à experiências práticas possam contribuir para práticas pedagógicas e profissionais exitosas.

Vale ressaltar que, ao se avaliar programas de disciplinas, especificamente, é relevante considerar a percepção de docentes, alunos e também egressos envolvidos no processo. Desta maneira, pretende-se, no percurso deste trabalho, coletar informações que compreendam desde as expectativas discentes no que se refere às disciplinas a serem cursadas, perpassando as experiências prático-pedagógicas dos docentes até obter as constatações dos egressos quanto às contribuições recebidas ou não durante o período de formação. Por fim, pretende-se elencar aspectos que sirvam de base para a elaboração de indicadores de qualidade que apontem e/ou privilegiem aspectos que corroboram para um Ensino Superior de qualidade.

Optou-se, então, por uma avaliação de disciplina na perspectiva de sujeitos envolvidos do início ao fim do processo. Trata-se, portanto, de trabalhar uma metateoria da avaliação visto que nesta execução das funções se envolvem algumas funções psicológicas

superiores como o *conhecer, pensar, planejar, avaliar, decidir e agir*; sendo que a capacidade de avaliar está presente em vários momentos do que o autor denomina de processo estrutural sistêmico. Vale salientar que o trabalho proposto foi desenvolvido a partir da aplicação da *metateoria* da avaliação utilizada por, Lima (2008), apresentada por ocasião de sua tese de doutoramento, cujos pressupostos, foram igualmente empregados para o desenvolvimento de outros trabalhos acadêmicos, mais precisamente três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, que outrora se apoiaram nas ideias de uma avaliação a partir do modelo em epígrafe.

O presente estudo configura-se como uma Pesquisa Avaliativa, visto que, produz conhecimento através da testagem de uma determinada teoria através de metodologia específica que revela os resultados a serem avaliados para uma posterior tomada de decisões. Este tipo de pesquisa é compreendido, por estudiosos como Moreira e Caleffe (2008), como um método de pesquisa centrado no valor comparativo de um produto, procedimento, programa ou currículo, cujo objetivo é determinar o valor ou o mérito relativo. Geralmente utilizam-se perguntas de pesquisa e os procedimentos adotados visam: esclarecer a questão a ser avaliada; estabelecer o critério de valor ou igualdade; usar critérios para avaliar o produto, o programa, o procedimento ou o currículo; mostrar o grau de congruência entre os critérios e a avaliação dos resultados.

No que se refere à relevância desse estudo, reside no pioneirismo referente à Avaliação de Disciplinas na área de Estrutura e Funcionamento do Ensino na UFC, pois opera com as variáveis da qualidade do ensino-aprendizagem e aplicabilidade dos conceitos apreendidos para a prática da Gestão Educacional. As discussões em torno do tema em apreço destacam a relevância da legislação do ensino superior e das diretrizes para a formação de professores ao longo da história educacional brasileira, bem como seus desdobramentos e influência na política educacional. Impõe-se como desafio desse trabalho o confronto entre os aspectos institucionais (leis, projetos, programas, documentos oficiais, etc.) e o cotidiano pedagógico na UFC e, representa, pois, um esforço de articulação entre o discurso e a prática, do ideal ao real, na construção de uma aprendizagem significativa.

Do ponto de vista político, a pesquisa contribuirá significativamente para a reestruturação das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, pois se propõe não somente a avaliar a sua atual posição na perspectiva do aluno, professor e egresso, como também objetiva analisar as concepções destes, quanto aos aspectos particulares do ensino-aprendizagem a serem aprimorados e às contribuições para a formação profissional.

Surpreende-nos a escassez de estudos que se sirvam de uma avaliação pedagógica e que busquem investigar a qualidade do ensino-aprendizagem, considerando os obstáculos em sua trajetória, como o fracasso escolar decorrente da baixa frequência, abandono, reprovação e/ou evasão e, ainda, avalie os seus impactos para a sociedade, sob a perspectiva de alunos e professores, sobretudo no Ensino Superior da esfera pública. (AGUIAR, 2001; ANDRIOLA, 2003; GAIOSO, 2005).

A carência de literatura, no que diz respeito especificamente à Avaliação de Disciplinas, nos conduz a uma reflexão mais profunda quanto à necessidade de se realizar um estudo nessa perspectiva, uma vez que, nesse campo de estudo se faz necessário esclarecer que a estrutura do ensino manifesta na legislação é uma construção histórica que se materializa em articulação com as funções do ensino. Além disso, acredita-se que este estudo servirá de base para estudos posteriores e enfrentamentos referentes à abordagens formais que precedem a elaboração e reelaboração de pressupostos educacionais estabelecidos em leis, bem como, para ampliação da visão no que diz respeito à qualidade do ensino-aprendizagem na formação de professores.

Reconhecendo que a avaliação é um recente alvo de interesse por parte dos estudiosos, expressa por meio da produção e da carência de pesquisas sobre o assunto, elege-se aqui como uma importante ferramenta que possibilitará análises e inferências para futuras mudanças qualitativas e quantitativas para o desenvolvimento das referidas disciplinas.

Em torno desta temática, a presente pesquisa desenvolveu-se no período de 2007.2 à 2011.1, tendo sido obstaculizada por interferências externas, advindas de problemas sociais, que contribuíram para a diminuição no número de respondentes. Mesmo diante disto, tivemos a significativa amostra de 167 (cento e sessenta e sete) sujeitos que responderam aos instrumentais propostos no início e no final do mesmo semestre (2010.1). Participaram ainda, 05 (cinco) professores e 10 (dez) egressos que, na época da pesquisa, ocupavam a função de Gestor Educacional em diferentes instituições da esfera pública e privada na cidade de Fortaleza-CE.

A análise dos dados pretende revelar a realidade dos cursos de licenciatura da UFC, uma vez que acredita que a Universidade precisa estar preparada para cumprir bem o seu papel de inserir, na sociedade, diplomados aptos para o exercício profissional exitoso que, no nosso entender, consiste em aplicar com segurança os conceitos apreendidos a fim de obter resultados favoráveis à prática profissional. Assim, torna-se importante a obtenção de retorno quanto à qualidade da prática desses profissionais que vem formando, considerando principalmente a aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos durante o período de

formação, para, conseqüentemente, caso necessário, serem realizados ajustes no currículo, proposta e/ou prática pedagógica. Tal posicionamento contribui para o desenvolvimento de qualquer instituição de ensino, principalmente, considerando que a finalidade última da avaliação de disciplina é congruente às ideias de Belloni, Belloni e Borges (1995), quando afirmam que a avaliação é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo não é a punição, mas é, sobretudo, a correção e aperfeiçoamento dos caminhos a serem percorridos.

O segundo capítulo deste trabalho apresenta quadro teórico constituído por uma revisão histórica acerca da implantação, evolução e desenvolvimento da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação no Brasil. Objetiva revelar a trajetória, limites e perspectivas das disciplinas avaliadas no sentido de refletir sobre conceitos e aspectos legais que agregam valor à pesquisa, tendo em vista que se apresentarão aliados ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior, através da avaliação de programa de disciplinas ora realizada. Nesse sentido, a base teórica apoia-se nos estudos de Saviani (2008), Libâneo *et al.* (2003), Vieira e Albuquerque (2008), dentre outros que nos possibilitaram destacar a importância da história das disciplinas que tratam sobre a Estrutura e Funcionamento do Ensino, considerando inclusive aspectos etimológicos que servem de suporte para a denominação das disciplinas que integram obrigatoriamente o currículo básico para a formação de docentes no Brasil.

Por sua vez, o terceiro capítulo traz reflexões a respeito da temática que circunscreve aos estudos sobre Avaliação Educacional, tendo em vista que, gradativamente, as discussões em torno do tema recebem maior notoriedade no cenário político-educacional brasileiro. Este capítulo propõe-se a realizar uma breve revisão conceitual, considerando a origem e evolução do termo *avaliação*, bem como, destacar a opinião de estudiosos que enfocam a avaliação educacional sob seus diferentes aspectos. Elegeram-se, dentre outros, os estudos de Scriven (1967); Stufflebeam (1978); Depresbíteris (2000); Vianna (2000); Parlett e Hamilton (1977) e Andriola (2003) para a fundamentação teórica.

A quarta parte deste trabalho também aborda sobre a temática apresentada no capítulo anterior, porém, busca proporcionar maior especificidade ao assunto, uma vez que se destina a discutir sobre a importância da avaliação de disciplinas, tendo em vista que ultimamente, o Brasil vivencia novas experiências no campo avaliativo, exigindo daqueles que se propõem a dedicar-se ao estudo da referida temática atitudes avaliativas urgentes e necessárias que valorizem o papel do ensino-aprendizagem na instituição de educação superior que consiste, sobretudo, no compromisso para melhorar a vida social através da

aprendizagem escolar. Nesse sentido, servem de suporte a esta parte do trabalho os pressupostos de Lima (2005, 2008); Coll (1997); Zabala (1998); Hengemühle, Leite e Campos (2010); dentre outros.

Por conseguinte, o quinto aborda sobre a formação do gestor escolar apontando para os limites, possibilidades e desafios na construção desse saber específico. Busca-se, ainda, explicitar as principais ideias em torno da legislação que respalda a formação do profissional que se dedicará à gestão de instituições educacionais, bem como suscita reflexões acerca do papel do gestor frente as novas exigências da sociedade mediante os pressupostos legais. Neste capítulo destacaram-se os pressupostos de Sander (2007); Hengemühle (2007); Saviani (2007); Souza (2006); Paro (1998) e Colombo (2004).

Por sua vez, sexto capítulo se refere aos procedimentos metodológicos de investigação e aborda sobre o tipo de pesquisa executado, neste caso, classificado como um estudo quali-quantitativo, caracterizado como sendo uma pesquisa documental e avaliativa. A presente pesquisa toma forma através do estudo de caso, detalhadamente apresentado no decorrer deste, e apresenta ainda o universo, a amostra e os procedimentos realizados para consecução dos objetivos deste trabalho. São apresentados ainda informes sobre os instrumentos utilizados para a tarefa de coleta de dados, bem como, sobre a metodologia aplicada para a análise dos dados. Dentre os estudiosos citados, destacaram-se os pressupostos de Gatti (2002); Gonçalves (2004); Bogdan e Blinken (1994); Coutinho (2004); Moreira e Caleffe (2008); Penna Firme (2002); André (2005); Barros e Lehfeld (2000); Esteban (2010).

Consecutivamente, o sétimo capítulo apresenta a análise dos dados coletados através da amostra de gráficos, quadros e tabelas resultantes da coleta de dados. Nesta parte do trabalho, mostra-se a análise quali-quantitativa paralela dos instrumentais aplicados aos docentes; discentes e gestores egressos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará.

Assim, sendo a avaliação um fenômeno reconhecidamente complexo, constitui-se também como um instrumento que lança luz para a tomada de decisões mais acertadas. Com esta convicção, propomos que com as reflexões apresentadas neste trabalho, seja iniciada uma ampla discussão sobre a necessidade de implementação de sistemas que avaliem componentes curriculares, com vistas ao atendimento das expectativas sociais em relação a resultados que revelem uma formação docente de qualidade, que por sua vez, assegurará melhores resultados na Educação Básica. Saliente-se que os dados fornecidos por esta pesquisa, não tem a pretensão de, em si, esgotar-se. Ao contrário, pretende oportunizar que outras pesquisas nesse sentido possam concretizar-se com vistas ao aprimoramento da educação brasileira.

## **2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO NO BRASIL: TRAJETÓRIA, LIMITES E PERSPECTIVAS**

O presente estudo inicia-se com uma revisão histórica acerca da implantação, evolução e desenvolvimento da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação no Brasil, visando resgatar conceitos e aspectos legais que conferem legitimidade e fidedignidade aos dados a serem revelados por esta pesquisa, que se apresentam aliados ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior, através da avaliação de programa de disciplinas proposta nos objetivos desta tese de doutoramento em Educação Brasileira.

A abordagem histórica apresentada permite um aprofundamento conceitual que justifica a introdução das disciplinas da área de estrutura como obrigatórias nos currículos dos cursos de licenciatura. A fim de possibilitar a compreensão entre estabelecimento de relações entre o conteúdo ministrado e as necessidades da prática profissional, especialmente no campo da gestão educacional, sob o prisma das exigências da sociedade contemporânea que clama por educação diferenciada e de qualidade.

Nessa perspectiva, com base nos estudos de Saviani (2008), Libâneo et. al. (2003), Vieira e Albuquerque (2008), dentre outros, ressaltamos a importância de destacar a legislação da educação brasileira como ponto de partida, privilegiando a história das disciplinas que abordam a Estrutura e Funcionamento do Ensino, considerando inclusive aspectos etimológicos que servem de suporte para a denominação das disciplinas que integram obrigatoriamente o currículo básico para a formação de docentes no Brasil.

Nas palavras de Vieira e Albuquerque (2008), é preciso saber que a palavra “estrutura” tem sua origem no latim *structura* e deriva do verbo *struere* que significa construir. Entretanto, as múltiplas análises sobre seu significado conferem-lhe uma natureza polissêmica. Nesse sentido, Saviani (1996) defende que tal significado deve ser definido de acordo com sua utilização. Assim, para melhor compreensão se faz imprescindível considerar a articulação dos conceitos de estrutura e funcionamento, conforme salienta Silva (1999, p. 21), quando afirma:

[...] a estrutura e a função são provisórias, ainda que a função seja relativamente mais durável e a estrutura relativamente mais provisória; são contraditórias e como tal estão ligadas por uma relação indissolúvel e, por fim, são influenciadas pelos movimentos de transformação da realidade produzidos em determinados contextos.

Ainda segundo Vieira e Albuquerque (2008), é importante ressaltar que é preciso atenção para não confundir os termos “função” e “funcionamento”, pois, não possuem o mesmo significado. Para tanto, é interessante observar a analogia proposta por Saviani (1996) quando estabelece uma comparação entre a Estrutura e o Funcionamento do Ensino e a Biologia, associando a “estrutura” do ensino à anatomia, visto que focaliza os diversos órgãos que constituem suas características básicas. Por sua vez, o “funcionamento” do ensino, se relaciona à fisiologia dado que enfatiza o modo como funcionam os diversos órgãos que constituem o ensino. Por isso, pode-se inferir que, sendo ambas provisórias, a estrutura e o funcionamento dizem respeito à organização do sistema escolar.

Considerando que tanto a estrutura quanto o funcionamento são mutáveis - e que a primeira possui um caráter determinante sobre a segunda -, conclui-se que quando uma reforma educacional modifica a organização geral do ensino, possibilitando novas formas de acesso, de financiamento, dentre outros, pode-se dizer que esta é uma reforma estrutural. Esta, certamente, implicará mudanças no funcionamento do ensino, sabendo, porém, que diversas formas de funcionamento podem corresponder a uma mesma estrutura.

No entanto, na busca por ampliarmos a compreensão de um campo de estudos bastante complexo como é o da estrutura e funcionamento da educação. Nossa reflexão inicia-se por uma análise de como a educação foi concebida no passado uma vez que o presente é, de fato, resultado de uma construção histórica que determina circunstâncias próprias para a educação. Nesse sentido, é importante refletir sobre fatos passados, a fim de compreendermos algo que o hoje por si nem sempre se define.

## **2.1 Contexto Histórico do Ensino Superior Brasileiro**

Denota-se a relevância do resgate, ainda que breve, da história do Ensino Superior no Brasil a fim de que se compreenda melhor a inserção das políticas públicas até a implantação obrigatória das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Conforme menciona Aranha (1996), o Ensino Superior no Brasil, foi estabelecido mais precisamente no final do século XIX, com a chegada da família imperial ao País, imprimindo esforços no sentido fundar as primeiras instituições culturais e científicas deste nível. Em 1808, surge o interesse pela criação de escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro quando é criado o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e, em abril do mesmo ano, a cadeira de Anatomia é criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro.



Por um período correspondente a mais de três séculos, as únicas iniciativas na área de educação tiveram origem nas ações dos jesuítas, que atuavam fortemente em nível de Educação Básica e eram mais dedicados à catequese religiosa. Nessa época, aqueles que faziam parte do alto Clero e da Coroa, bem como os filhos dos grandes latifundiários tinham que ir à Europa para obter formação universitária; o destino principal era Coimbra, em Portugal. Para Souza (1991), iniciativas isoladas, como o curso superior de Engenharia Militar no Rio de Janeiro, que surgiu no final do século XVII, não podem ser consideradas como o ingresso do Brasil no ensino superior visto que era um estabelecimento de ensino português.

Em seus estudos sobre o percurso histórico, Souza (1991) destaca que em 1810 começam a se estabelecer documentos oficiais que comporão a base para o funcionamento do ensino superior no País, quando foi assinada a carta de Lei de 04 de dezembro do referido ano, culminando na criação da Academia Real Militar da Corte, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica. Faz-se relevante destacar o Decreto de 23/2/1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica e o Decreto de 12/10/1820, que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, posteriormente transformada em Academia das Artes.

Entretanto, segundo Cunha (1988), a primeira universidade surgiu somente em 1909, em Manaus. Porém, essa primeira experiência durou pouco tempo, pois, à medida que a economia da borracha entrava em declínio a universidade também a acompanhou. Mais tarde, por volta de 1911, houve uma segunda tentativa de implantação do ensino superior, desta vez em São Paulo, inviabilizada por falta de recursos financeiros.

O mesmo autor assevera que, por volta do ano de 1912, consolidou-se no Estado do Paraná, a instituição que de fato, seria considerada, conforme a literatura, a primeira Universidade brasileira. Porém, durou somente três anos e posteriormente, em 1920, através do Decreto nº 14.343, de 07 de setembro, surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que reunia os cursos superiores da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito. Mais tarde, com a proclamação da República, intensificam-se as discussões sobre a Educação, sobretudo, com enfoque na criação de universidades. Nesse sentido,

[...]as transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais às quais me referi [...].

Outro fator, este ideológico, foi à luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”, e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares (CUNHA, 1982, p.150).

É relevante destacar que, no século XIX, a partir da Proclamação da Independência, há um crescimento de escolas superiores no País, porém, sempre voltadas para a formação profissional. Nesse contexto, depreende-se que o ensino superior no Brasil se origina a partir de cursos totalmente voltados ao ensino prático, como no caso dos cursos de engenharia militar e medicina que eram ministrados em faculdades isoladas e destinados às elites. Isto marcou, de forma incisiva, o ensino superior no Brasil e explica muitos ranços e distorções que se apresentam até os dias atuais.

Nesse cenário, considerando o advento da industrialização e urbanização, é marcante o aparecimento de uma ação planejada com vistas à organização nacional da educação. Esse fato é comprovado no período denominado Era Vargas, quando conforme Aranha (1996, p. 201), em meio aos obstáculos “os decretos de Francisco Campos imprimem uma nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade”. Assim, as instituições de ensino superior ganham uma nova configuração.

É importante destacar que, nesse mesmo período, por volta da década de 1930, é instituído o Ministério da Educação e Saúde, o Conselho Federal de Educação, o ensino secundário e o comercial e ainda, organizam-se e são fundadas universidades. A partir desse momento, inicia-se o estabelecimento de percentuais para financiamento da educação a partir da arrecadação dos impostos. Mais tarde, em 1931, foi promulgado o decreto nº. 19.851 que deu origem ao Estatuto das Universidades Brasileiras, apesar de algumas instituições superiores já existirem, como a Universidade do Rio de Janeiro, que foi a primeira a ser criada. É relevante enfatizar que a Universidade de São Paulo, fundada em 25 de janeiro de 1934, apesar de ser uma universidade estadual, foi a primeira a se adequar ao referido decreto federal. (ARANHA, 1996; CUNHA, 2000).

Em 1935, segundo os escritos de Cunha (2000), foi fundada, por Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal, que por sua vez, teve curto período de funcionamento, sendo dissolvida durante o Estado Novo, em 1939, e incorporada pela Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1940, aparecem as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro, que se caracterizam como as primeiras universidades privadas do País, só reconhecidas pelo Estado em 1946, uma vez que o Decreto Nº 5.616 vetava a criação

dessa modalidade de universidade, exigindo, para a sua criação, uma lei estadual que sinalizava a nomeação do reitor deveria ser realizada pelo Estado.

Com o surgimento da industrialização, observa-se a ênfase ao ensino profissionalizante, fato comprovado através das declarações de Aranha (1996, p204), assinalando que, a partir das “Leis Orgânicas”, implantadas por Gustavo Capanema, então ministro do Estado Novo, foram instituídos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). No mesmo período regulamentou-se o curso de formação de professores, que apareceu marcado por diretrizes nacionais repletas de otimismo com respeito à valorização da carreira docente, fato que não se concretizou e que, infelizmente, ainda hoje é o cerne de muitas discussões que se pautam na busca por uma educação de qualidade.

É importante destacar que, com o fim do Estado Novo e a retomada do Estado de direito, apoiados pela Constituição de 1946, foram garantidos os direitos individuais de expressão, reunião e pensamento, refletindo assim o processo de redemocratização do País. Segundo Cunha (2000), nesse período, a organização educacional não sofre alterações significativas, uma vez que, a estrutura do ensino médio dividida entre o ensino propedêutico (destinado às elites) e o profissional (para a classe trabalhadora), estabelecia de forma discriminatória quem seria conduzido ao ensino superior.

Posteriormente, com a volta de Getúlio Vargas ao poder (1950-1954), numa sociedade na qual aumentava o número de trabalhadores sem a qualificação mínima necessária, algumas medidas foram implantadas no sentido de favorecer a equivalência dos cursos profissionais àqueles cursos considerados de nível secundário, com vistas a viabilizar progressão no sistema educacional. Tais medidas foram ampliadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024 de 1961.

Situados nesse contexto, ocorre a expansão do ensino médio e, conseqüentemente, o aumento da demanda pelo ensino superior, que na concepção de Cunha (2000), foi respondida pelo governo federal de três maneiras: i) a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só existiam instituições privadas; ii) a gratuidade de fato dos cursos das instituições federais de ensino superior, mesmo a legislação prevendo a cobrança de taxas; iii) a “federalização” das faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, posteriormente, em universidades custeadas e controladas pelo MEC.

Diante disso, pode-se inferir que, a “federalização” é, em certa medida, a responsável pela ampliação do ensino superior gratuito e pela criação das universidades federais que existentes no País. Tendo atuado significativamente, inclusive, no segmento

militar, com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1947, que se caracterizou por ser uma marcante inovação acadêmica, uma vez que, seguindo os padrões dos EUA, o modelo de implantação influenciou na modernização do ensino superior no Brasil, sendo ícone para a criação da Universidade de Brasília.

É importante asseverar que a implantação da Universidade de Brasília aconteceu, primordialmente, com o intuito de formar profissionais e especialistas bem qualificados para a burocracia governamental. Além disto, um dos objetivos de sua criação consistiu em servir como um moderno paradigma para o ensino superior brasileiro, uma vez que visava abranger diferentes áreas do conhecimento de maneira que pudessem influenciar nos rumos das universidades do País.

Posteriormente, buscando atender a necessidade de modernização das universidades e na busca pelo estímulo à formação do docente pesquisador foram criadas a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e as agências governamentais, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituições que até os dias atuais exercem papel fundamental para o desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

É importante assinalar que, com a redemocratização do País em 1946, foi retomada a luta dos “pioneiros da educação nova”. Como parte das muitas lutas, em 1948 apresentou-se, através do ministro Clemente Mariani, um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), à Câmara dos Deputados.

Consoante a opinião de Hilsdorf (2002), o anteprojeto de Lei apresentado era de orientação liberal e descentralizadora, por isso, sofreu grande oposição, liderada por Gustavo Capanema, que defendia o controle da educação pela União e por isso, o projeto foi inviabilizado, embora, uma década mais tarde tenha sido retomado, com a apresentação de substitutivos por Carlos Lacerda, neste ensejo sob orientação privatista. O processo de aprovação desta primeira Lei de Diretrizes e Bases foi longo e permeado de conflitos, sendo aprovada a Lei nº. 4.024 em 20 de Dezembro de 1961.

Corroborando com as declarações de Aranha (1996), não se pode omitir que todo o conflito gerado desencadeou uma verdadeira mobilização em defesa da escola pública, liderada principalmente pela União Nacional dos Estudantes - UNE e os movimentos populares de base. Pode-se afirmar que, com o impulso dado pelos intelectuais, os referidos movimentos trouxeram inovações para educação e cultura, como: Centros Populares de Cultura da UNE, o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do

Brasil (CNBB), o Método de Alfabetização de 40 horas de Paulo Freire, entre outras iniciativas que, mais tarde, com o golpe militar de 1964, foram desativadas.

Ainda em plena ditadura militar, é erguida pelo movimento estudantil a bandeira da Reforma Universitária, que foi incorporada pelo Estado, porém, de maneira desvirtuada, pois, defendia a tendência do controle privado sobre ensino público, que já se observara com a aprovação da LDB de 1961, principalmente no denominado substitutivo ‘Lacerda’ de caráter liberal, que vetou o monopólio do ensino pelo Estado e defendeu a iniciativa privada.

É importante ressaltar que, durante a ditadura militar, principalmente em 1968 e 1971, a educação sofreu duas grandes reformas que foram marcadas por mudanças estabelecidas na então legislação vigente, e precedidas pelos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development). Exemplificando, a partir da consecução desses acordos, o Brasil receberia apoio técnico e financeiro para implementar as reformas que, de modo geral, visavam vincular o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano.

Destarte, um grande impacto para educação em decorrência do Golpe Militar foi a reestruturação da representação estudantil que, com a “extinção” da UNE passou a evitar e coibir a organização dos estudantes nacionalmente. Permitindo apenas a tímida atuação dos Diretórios Acadêmicos (DA’s) e dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE’s) no âmbito dos cursos e das universidades, respectivamente, uma vez que não poderiam exercer ação política, visto serem consideradas como subversivas. Nesse sentido, conforme Aranha (1996), com o objetivo de manter a juventude brasileira sob controle, foram instituídas, disciplinas de caráter ideológico e manipulador, no caso do ensino superior a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros, denominada EPB e no ensino básico, a disciplina utilizada para tal fim fora denominada como Organização Social e Política Brasileira - OSPB.

Ainda neste período, foi criada e aprovada, a conhecida “Lei da Reforma Universitária”, a Lei nº.5.540/68, baseada nos estudos do Relatório Atcon, que recebera este nome por ter sido proposto por Rudolph Atcon, teórico norte-americano e no Relatório Meira Matos, então coronel da escola superior de guerra. Embora tenha sido aprovada de maneira arbitrária, esta Lei foi responsável pela extinção da cátedra e unificação do vestibular, que passou a ser classificatório, sendo responsável ainda por aglutinar as faculdades em universidades, objetivando sempre maior produtividade com a concentração de recursos. Segundo Aranha (1996, p214), a referida legislação foi responsável por possibilitar a nomeação dos reitores e diretores de unidade sem a necessidade de serem do corpo docente da

universidade, podendo ser qualquer pessoa de prestígio da vida pública ou empresarial. Foi estabelecido também o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina.

Essa reforma atuou de maneira tão significativa que, para Cunha (2000), foi a responsável por fragmentar as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o que culminou na criação das Faculdades ou Centros de Educação e desencadeou a estruturação das universidades brasileiras em quatro modelos básicos: i) a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; ii) a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; iii) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias; e iv) a superposição dos centros às faculdades, aos institutos e às escolas.

O breve panorama histórico traçado até aqui, nos mostrou que, na década de 1960, inúmeras mudanças no ensino superior brasileiro ocorreram. Tais mudanças ocorreram tão rapidamente que muitas vezes afetaram até a localização geográfica das instituições que em algumas situações foram alteradas. Por exemplo, as faculdades públicas situadas nos pontos centrais das cidades foram transferidas para os *campi* no subúrbio, significando a descentralização, com vistas a atenuar e apaziguar a militância política dos estudantes. Enquanto isso, as faculdades particulares faziam exatamente o inverso. Mesmo com tantas mudanças, o ensino superior persistiu com seu caráter elitista, em decorrência da dualidade do ensino, no qual as vagas nas melhores universidades eram destinadas àqueles que por suas condições sócio-econômicas recebiam um ensino de qualidade diferenciada, restando as faculdades privadas, muitas vezes, com inferior qualidade para os mais pobres.

Segundo Vieira e Albuquerque (2003), somente a partir dos anos de 1970 houve uma considerada explosão no ensino superior. As autoras afirmam que durante essa década, o número de matrículas subiu de trezentos mil para um milhão e meio em 1980 e atualmente, na primeira década do século XXI, o ensino superior brasileiro conta com um número expressivo de matriculados. Faz-se relevante focar que, a partir desse período, houve um processo de privatização sem precedentes do ensino superior no país, uma vez que, a concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão de obra industrial e de serviços forçaram ao aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender à demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovasse centenas de novos cursos. Por sua vez, o aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público, havendo uma conseqüente queda da qualidade de ensino-aprendizagem e gerando a imagem "mercantilista" e negativa da iniciativa privada,

que perdura até hoje, ao contrário do que apregoou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei nº 5.540/68).

Mais recentemente, a partir da década de 1990, a reforma educacional apresentada através da então, denominada, Nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN 9394/96), de 23 de Dezembro de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE), em decorrência das políticas adotadas nesse período, principalmente pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), marcou negativamente o ensino superior, que sofreu os impactos provocados pelo sucateamento das universidades públicas através dos cortes de verbas, da não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos e pela continuidade da expansão do ensino superior privado, bem como, pela destinação de verba pública para as faculdades particulares. Considera-se também um agravante, a multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e a ausência de uma política efetiva de assistência estudantil, fatores que implicam de certa forma, no comprometimento qualitativo do processo de ensino e aprendizagem.

Com a chegada do novo milênio, estabeleceu-se o então denominado governo Lula, responsável por mudanças muito significativas no campo educativo, sobretudo para o Ensino Superior. Foram implantados programas como o REUNI, através do qual houve o estabelecimento de novos *campi*, principalmente no interior do país, bem como, a abertura de concursos para a contratação de novos efetivos de docentes; reforma e ampliação infra-estrutural; dentre outras modificações que contribuíram fortemente para que fosse conferida uma nova caracterização ao sistema educacional brasileiro.

## **2.2 Contexto histórico das disciplinas que compõem a área de estrutura e funcionamento do ensino.**

Situada em um contexto histórico e social, a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino vem se desenhando na história dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas desde 1939, quando emerge uma preocupação com os aspectos legais e administrativos da escola, que na ocasião estavam agrupados na disciplina denominada *Administração Escolar*. Conforme Libâneo et al. (2003), somente mais tarde, precisamente em 1962, com o Parecer 292/62, do Conselho Federal de Educação (CFE) e na resolução que fixava as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura; implantou-se a disciplina *Elementos de Administração Escolar*, cujo objetivo era conduzir o futuro educador a conhecer a escola em que iria atuar, seus objetivos, sua estrutura e os principais aspectos do

funcionamento, além de propiciar uma visão unitária do binômio escola-sociedade. Vale enfatizar que aliado ao Parecer 251/62 se acentua uma preocupação com o estudo do processo de ensino mais do que propriamente com a estrutura da escola.

Nessa perspectiva, a legislação do ensino estabelece, com precisão, o campo e a natureza das disciplinas que tratariam sobre a estrutura e o funcionamento do ensino. Estabelece-se que estas devem proporcionar, ao profissional do magistério, uma visão ampla do processo de ensino, afim de que este possa alocar-se no seu trabalho escolar de forma integrada, sistematizada e crítica.

Posteriormente, com o objetivo de adequar os currículos de Pedagogia e das Licenciaturas à Lei 5.540/68, foram homologados, respectivamente, os Pareceres 252/69 e 672/69, ambos emitidos pelo Conselho Federal de Educação – CFE, que incluíram a disciplina, então denominada, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, que substituiria a disciplina referente à *Administração Escolar*, com o argumento de que, mantendo a antiga denominação o aspecto administrativo prevaleceria, sem considerar os aspectos específicos referentes à estrutura e ao funcionamento do ensino. Com a nova nomenclatura, objetivava-se ampliar as discussões educacionais para um contexto social mais abrangente, nesse sentido, no Parecer 349/72 do Conselho Federal de Educação - CFE consta:

[...]a estrutura e funcionamento do ensino deve ser estudada a partir dos fundamentos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre irá atuar. Deve o futuro professor saber utilizar os conhecimentos adquiridos no estudo do diagnóstico do sistema educacional no Brasil, tomando conhecimento dos problemas, suas causas e conseqüências, a fim de que, ciente de sua parcela de responsabilidade, procure solucionar ou atenuar os problemas, diminuindo seus efeitos. Indispensáveis, por exemplo, desenvolver a habilidade no manuseio de dados, gráficos e medidas estatísticas utilizadas em educação, proporcionando condições favoráveis à formação de uma atitude crítica e objetiva em face de fatos, problemas, soluções e decisões.

Constata-se ainda hoje que, apesar das definições legais e do espaço proporcionado à disciplina pelo Parecer 672/69-CFE, na prática, o seu desenvolvimento ocorre de forma diferente, pois, o enfoque mais amplo, muitas vezes é substituído por um mais restrito que se limita a discussões de estrutura do ensino. Isto é decorrente de movimentos ocorridos na sociedade brasileira que conduziram à adoção do paradigma funcionalista e que refletiram na educação brasileira, levando a predominância do aspecto tecnicista no ensino.

A partir do surgimento do movimento em prol da reformulação dos cursos de formação de educadores, no início da década de 1980, apareceram propostas curriculares



alternativas que contemplavam disciplinas com denominações diferentes: Educação Brasileira, Políticas Educacionais, Organização do Trabalho Pedagógico (ou Escolar), cujo conteúdo disciplinar, não diferia muito em relação à Administração Escolar e à Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Contudo, vale destacar que a implantação dessas disciplinas por força de lei, e, sobretudo, pela maneira como essas disciplinas são tratadas em grande parte de cursos de formação de professores, nos quais, inúmeras vezes só enfatizam os aspectos técnico-legais; refletindo uma visão fragmentada, tendenciosa, ideológica de educação, que impede a formação de uma atitude crítica, indispensável ao educador.

Diante disso, há um questionamento pertinente: será que a falta de motivação para as disciplinas da área de estrutura decorre do caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo, que interferiu diretamente na organização, estrutura e funcionamento do ensino no Brasil? Tendo em vista que, professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram encarcerados, feridos e até mortos, nos confrontos com a polícia; foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar através do Decreto-Lei 477/1969.

É relevante destacar que, no período anterior, de 1946 até meados de 1964 atuaram educadores que marcaram época, como por exemplo: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, dentre outros que, além de perpetuarem as suas ideias, muito contribuíram, tecendo registros importantes que revelam direta ou indiretamente, informações que influenciaram para a melhor compreensão quanto à organização, estrutura e funcionamento da educação, enfocando inclusive aspectos relacionados à gestão educacional (CARON, 2007).

Nos parágrafos seguintes, busca-se revelar a trajetória da disciplina em estudo e pretende-se elucidar questões como: Quais os fundamentos epistemológicos e filosóficos dessa disciplina? Quais os conteúdos trabalhados? Que contribuições conferem na formação de educadores? Qual tem sido a sua trajetória no que diz respeito à determinação de seu objeto de estudo, seus objetivos, temas e abordagens?

As respostas a tais questionamentos são a oportunidade para o surgimento de novas concepções e reorganização de currículos para a formação inicial de professores. Posto isto, faz-se necessário elencar e problematizar questões dessa natureza, sugerindo, caso necessário, um reordenamento de ideias para sustentar a investigação educacional sobre as competências profissionais dos educadores.

Na história da disciplina, a denominação Estrutura e Funcionamento do Ensino surge pela primeira vez através da Resolução 2/69 do CFE, que fixou os conteúdos mínimos a serem ministrados e a duração do curso de Pedagogia, incluindo para este curso a abordagem da estrutura na parte diversificada dos currículos, em três formas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior. A referida resolução priorizou elementos na legislação que são básicos para a disciplina, como por exemplo: a escola e o ensino, sendo que, num primeiro momento aborda-se especificamente sobre a organização e o funcionamento da escola, e no segundo, prioriza-se aspectos ligados ao ensino, como: metodologia, material didático, carga-horária, dentre outros.

Essas duas abordagens conservam a concepção básica presente nos pareceres legais que consiste em apresentar a escola e o ensino como elementos prontos e acabados que fazem parte de um sistema educacional racionalmente organizado e de uma sociedade organicamente constituída e funcional. Partindo desse pressuposto, Saviani (1987), compara a disciplina em evidência ao modelo biológico, onde a *estrutura* indica a anatomia do ensino (os órgãos que os constituem, suas características básicas) e *funcionamento*, sua fisiologia (o modo pelo qual funcionam os diversos órgãos que constituem o ensino). Quanto ao *sistema*, o referido autor traz uma problematização em torno do conceito de sistema educacional, o qual apresenta a existência do sistema educacional brasileiro como um instrumento para a unidade do comportamento humano e que, ao mesmo tempo, assinalam o seu caráter de subsistema em relação ao sistema social. Nessa perspectiva, o autor defende o conceito de sistema educacional "como um conjunto dinâmico, com seus elementos interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo tempo, como condicionado e condicionante do contexto em que está inserido" (SAVIANI, 1987, p. 28).

Por sua vez, Lima e outros *apud* Viana, Ciasca e Sobral (2010), apresenta o termo 'sistema' como oriundo do latim *tardio* e do grego *systema*, de *synistanai*: juntar. Para os autores, a noção de sistema, consiste no entendimento deste como reunir, ordenar e coligar, correspondendo ao resultado de uma atividade sistematizadora. Cabe salientar que, os sistemas existem inseridos noutros sistemas; são abertos e suas funções dependem diretamente de sua estrutura.

Após, implantação da Resolução 9/69 (CFE), responsável pelo estabelecimento dos mínimos de conteúdos e a duração para os cursos de licenciatura que, considerando a necessidade de formação pedagógica tinham a obrigatoriedade de oferecer as chamadas disciplinas pedagógicas, a saber: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e

Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Posteriormente, a partir da aprovação da Lei 5.692/71, que instituiu o ensino de primeiro e segundo graus, atualmente denominados: ensino fundamental e médio, respectivamente, a denominação da disciplina passou a se chamar: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

A partir de então, passou-se a considerar, a legislação como o cerne da referida disciplina, na qual, os termos: escola e organização do ensino são expressões recorrentes. Assim, a então disciplina denominada Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus, antes obrigatória em algumas habilitações do curso de Pedagogia, tornou-se a matéria-prima da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino. No que se refere à organização do ensino escolar, privilegia-se a descrição dos órgãos e seu funcionamento, bem como a análise de seus componentes administrativos e curriculares, por meio de textos legais – leis, decretos, resoluções, pareceres, dentre outros.

Atualmente, os currículos de pedagogia e das licenciaturas apresentam várias denominações, e segundo Libâneo *et al.* (2003), as mais comuns são: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (curso de Pedagogia e Licenciaturas), Didática e Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (curso de Pedagogia). No caso da Universidade Federal do Ceará, adotam-se as seguintes nomenclaturas para as disciplinas da área em estudo; para o curso de Pedagogia, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, por contemplar o nível da Educação Básica desde a Educação Infantil. Já para os cursos de licenciatura, são utilizadas duas denominações: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, para atender ao currículo antigo e Estrutura, Política e Gestão Educacional, nomenclatura utilizada para atender ao currículo em vigor no período desta pesquisa.

As informações apresentadas por Libâneo *et al.* (2003) atestam que, de forma geral, a disciplina denominada Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio é ofertada no segundo ou no terceiro ano do curso de Pedagogia, com carga-horária anual que varia entre 60 e 128 horas, e ministrada em seis meses ou um ano, conforme o regime de funcionamento do curso – créditos ou seriado. Para os cursos de licenciatura, a carga horária também é a mesma, sendo que a disciplina aparece nos currículos em períodos ou anos diferenciados, variando bastante, de instituição para instituição.

Na Universidade Federal do Ceará, as disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino se estabeleceram por imposição legal, a partir da Resolução 9/69 do CFE, que as colocavam como indispensáveis na composição das disciplinas obrigatórias

que conferiam ao educando matriculado nos cursos de licenciatura o direito para atuar na área do ensino e conseqüentemente em sua organização e administração. Mais recentemente, com o estabelecimento do *Fórum das Licenciaturas*, posteriormente denominado *Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTLS)*, um novo enfoque é dado à importância das disciplinas afins à estrutura organizacional do ensino. Estas, e aqui se incluem as disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, por sua vez, atualizam-se e ganham novas nomenclaturas. Neste ensejo, as referidas disciplinas ganham relevo quando abrem espaço para discussões mais apuradas no campo da política e gestão educacional e buscam atender às necessidades do mercado de trabalho que exige educadores que sejam não apenas excelentes professores, mas que também sejam capazes de atuarem como bons gestores.

Na prática, percebe-se que, partindo de uma abordagem legalista e formal, os textos e os documentos legais são apresentados e analisados sistêmica e funcionalmente. Assim, conforme Saviani (1987, p.134), “acabam por enfatizar o ideal em detrimento do real, tomando o dever-ser pelo ser, a norma pelo fato”. Compreende-se então, que essa abordagem finda por ater-se à letra, às linhas e ao texto legal e/ou ao documento, o que torna o estudo bastante árido, insípido e aversivo, o que justifica, provavelmente, os altos índices de evasão e reprovação, bem como de falta de motivação dos estudantes frente às disciplinas da área como é o caso da UFC.

Para o referido autor, no que tange à abordagem político-ideológica, durante o desenvolvimento da disciplina, enfatizam-se os chamados textos críticos, em detrimento dos textos legais e/ou documentos. Embora se evidencie certo engajamento por parte dos alunos no processo ensino-aprendizagem, a partir dessa metodologia, considera-se um risco procurar revelar o real com base em uma visão político-ideológica, visto que essa aproximação vincula-se diretamente ao contexto, ao espírito e às entrelinhas dos textos legais e/ou documentos. É preciso estar alerta e ser cuidadoso para que o estudo não se torne parcial e partidário.

Contudo, considerando a abordagem histórico-crítica, o autor defende que os textos legais e/ou documentos devem ser usados como referencial para a análise crítica da organização escolar. Porém, nessa perspectiva, textos críticos servem à reflexão e à análise crítica dos textos legais e/ou documentos, por isso, Saviani (1987, p.134) afirma que “não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o seu contexto. Não basta ler as linhas, é necessário ler as entrelinhas”.

Libâneo *et al.* (2003) defendera que é possível desfazer a visão ingênua, acrítica, legalista, formal-idealista, reprodutora, parcializada e partidária do processo educativo, o que

somente será possível, a partir de uma postura inovadora. Assumindo uma postura diferenciada, o autor acredita que o estudo da disciplina, poderá tornar-se mais fértil, dinâmico, investigativo e crítico-reflexivo, o que de certa maneira influenciaria para o progresso na concepção da disciplina, principalmente quanto às contribuições que as disciplinas da área de estrutura fornecem para formação de educadores.

Vale enfatizar que, independente da denominação que tais disciplinas recebam ou abordagem nas quais são trabalhadas, certo é que as referidas disciplinas são fortemente marcadas por contextos e tendências históricas diferentes que atuam de maneira diferenciada e importantíssima na produção do conhecimento sobre a educação brasileira e por posicionamentos e/ou formações bem diversificadas dos professores.

Consoante às ideias de Monteiro (1995), quando considera questões referentes ao cerne metodológico, defende-se que o desenvolvimento dos conteúdos na referida disciplina deve obedecer à articulação entre três elementos: a) visão oficial – conhecimento da legislação educacional, programas e planos de governo; b) visão da realidade – comparação da visão oficial com o que acontece de fato no funcionamento do ensino (cotidiano vivo) e c) visão crítica – após conhecimento das anteriores, procede-se à crítica fundamentada, para a geração de novos conhecimentos. Ou seja, deve ser presente e atuante o elo teoria e prática, a fim de viabilizar um ensino e aprendizagem úteis e marcantes.

Saviani (1987), por sua vez, assevera que se deve considerar três etapas no exame crítico da legislação de ensino: i) contato com a lei – análise textual, para apreender a estrutura do texto; ii) exame das razões manifestas – leitura, por exemplo, da exposição de motivos, dos pareceres, dos relatórios, etc.; iii) busca das razões reais – implica o exame do contexto (processo histórico/condicionantes socioeconômicos e políticos) e o exame da gênese da lei, isto é, o processo de elaboração da lei, os atores e seus papéis.

Contudo, corroborando com as ideias de Coelho (1987) e Cunha (1985) é importante salientar que, ao longo dos anos, os programas dessas disciplinas se apoiaram, quase que exclusivamente, sobre os aspectos técnicos-legais e priorizavam estabelecer um quadro teórico que permitisse compreender basicamente a legislação à luz de novas concepções no que se refere à formação do educador e sua práxis de ensino; o que, de certa forma, dificultava e, de certa maneira, impedia a formação de um educador crítico, capaz de compreender o porquê dos problemas educacionais concretos, de propor mudanças significativas tanto na atual estrutura educacional como também no conjunto da legislação do ensino.

Em face do enfoque tecnicista que predominou no Brasil a partir dos anos de 1970, acredita-se que o fato citado no parágrafo anterior, ocorreu marcado pelos dogmas da ditadura militar, que partia do pressuposto de que as leis são boas e que as falhas ocorridas se deviam à falta de aplicabilidade. Nessa situação, envolvia-se a atuação do professor de Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira que, nesse período, compreendia como prioritário tanto o conhecimento quanto a subserviência à legislação como sendo sinônimos de boa formação pedagógica. Partindo desta compreensão, o bom professor seria aquele cumpridor eficiente das normas legais e técnico-burocráticas.

Por conseguinte, considerando os fatos positivos e negativos vivenciados na década de 1970, faz-se relevante destacar também que na década de 1980, foi protagonista de um processo de abertura política, posteriormente, consolidado na década de 1990, que por sua vez, trouxe novos enfoques de análise da relação entre Educação-Sociedade, tendo em vista que a modernidade redimensionou o contexto sociopolítico e econômico, bem como, a função social da educação através do estabelecimento de uma nova ordem mundial.

No que se refere ao desenvolvimento do conteúdo, de acordo com os estudos de Libâneo *et al.* (2003), há quem sugira trabalhar com relatos de pesquisas e/ou com temas-pretexto de investigação. Para os autores, quando alguns temas da disciplina (organização formal e informal da escola, financiamento do ensino, gestão democrática e participativa, dentre outros) são trabalhados com o auxílio dos textos legais, dos documentos e dos textos críticos, com base no interesse em elucidar questões ou problemáticas decorrentes da prática profissional ou mesmo de situações norteadoras de investigação, deve-se, buscar aliar o ensino à pesquisa, para tornar o processo de ensino/aprendizagem mais dinâmico, reflexivo e significativo, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades de investigação.

Baseando-se nesse princípio, o trabalho pedagógico, não se limitaria à transmissão-assimilação passiva dos conteúdos; ao contrário, o conhecimento deve ser pesquisado, investigado e produzido pelos próprios estudantes com a orientação e a mediação do professor. Assim a investigação poderá exceder o conteúdo dos textos legais, dos documentos e dos textos críticos, ou seja, ultrapassar o convencional e rotineiro na sala de aula, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Na concepção de Mendonça e Lellis (1988), com o desenrolar da história, a disciplina foi deixando de enfatizar os aspectos estruturais e formais do ensino para centrar-se prioritariamente nas questões relacionadas ao funcionamento do sistema. Dessa forma, a perspectiva legalista, descontextualizada e limitativa foi sendo modificada, a fim de privilegiar a discussão de alternativas para a reconstrução de escola e do sistema educacional

brasileiro, que se desenvolveu de maneira diferenciada, de modo a atender as novas exigências dessa sociedade que se constitui desde o imediato período pós-ditatorial e continua tomando novas formas até os dias atuais.

Libâneo *et.al.* (2003) assinala que o tratamento de uma escola e de um ensino genéricos vem transformando-se, uma vez que, para a abordagem de uma escola e de um ensino concretos, na perspectiva de transformá-los democraticamente, é preciso realizar alguns questionamentos que se relacionam diretamente às disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, por exemplo: a) se ocorreu mudança somente na abordagem/compreensão do objeto; b) se o objeto de estudo da disciplina continuou, então, a ser a escola e a organização do ensino; c) se a legislação e os documentos constituem ainda o eixo básico da apreensão do cotidiano da escola e do ensino.

Nota-se que, em relação à disciplina em estudo, no seu decorrer histórico, partiu-se de uma visão tecnicista para uma ótica histórico-crítica, em que as políticas voltadas para a educação, nas esferas mundial, nacional, estadual e municipal, passaram a ser tratadas com maior seriedade e intensidade, uma vez que são essas políticas que norteiam, em grande parte, a legislação educacional, responsável por reger a escola e o ensino. Esse entendimento possibilita uma reflexão dialética acerca da compreensão da organização escolar, especialmente no que se refere à relação teórico-prática.

Posto isto, cabe-nos questionar, dentre outras perguntas relevantes: qual deveria ser de fato o objeto de estudo dessa disciplina? De que forma os conhecimentos adquiridos a partir dessa disciplina poderiam contribuir para a organização escolar? A compreensão das políticas educacionais é possível a partir dos estudos dos conteúdos propostos? Seu conteúdo programático comporta os documentos legais, os textos críticos ou ainda a respeito da formação de professores/gestores?

Porém, é preciso saber que, antes mesmo de responder aos questionamentos relacionados anteriormente, faz-se necessário situar as possíveis respostas numa dimensão histórico-crítica das políticas educacionais; na organização dos sistemas de ensino e na relação educação-sociedade, considerando principalmente a importância das mudanças técnico-científicas e socioeconômicas. É importante ainda refletir que as possíveis respostas devem possibilitar muito mais que apenas uma visão panorâmica da escola e do ensino é preciso questionar também se as informações obtidas nos possibilitam compreender o cotidiano vivo da organização informal e do funcionamento da escola, na perspectiva de transformá-lo democraticamente.

Posto isto, faz-se indispensável compreender que as disciplinas que compreendem a área de Estrutura e Funcionamento da Educação, precisam trabalhar com a legislação, porém, de forma não mitificada. Devem ser vistas como um campo para a discussão sobre os embates sociais, constituído principalmente por avanços e retrocessos que delimitam as possibilidades político-pedagógicas dos profissionais da educação, neste caso, enfocar a formação do gestor educacional constitui-se uma inovação a ser considerada.

Nesse sentido, apresenta-se o desafio de redimensionar as disciplinas de forma que estas possam servir de base para a compreensão das relações entre as rápidas e profundas mudanças que atravessam as sociedades modernas. Tal redimensionamento deve possibilitar o apoio necessário à compreensão do interrelacionamento entre os sistemas educacionais; a atitude crítica frente a realidade e o desenvolvimento da capacidade de criação e decisão, com vistas às transformações na atual estrutura e funcionamento da realidade educacional constatada a partir do processo organizacional das escolas de educação básica e principalmente da modificação para melhor dos resultados de aprendizagem através de uma gestão de qualidade.

Dessa forma, objetivando assegurar, de forma competente, uma visão mais ampla da organização da educação escolar brasileira, acredita-se, que a avaliação de disciplinas relacionadas à área de estrutura e funcionamento, pode se constituir uma forma de conduzir os futuros professores/gestores a conhecer melhor a dinâmica escolar para participarem dela ativamente, uma vez que, a ideia norteadora dessa disciplina consiste, de forma geral, em apreender as inter-relações entre decisões centrais e locais, a fim de articular, em torno da escola, abordagens mais gerais de cunho sociológico, político e econômico, bem como, os processos escolares internos de âmbito pedagógico, curricular, psicológico e didático; conhecimentos fundamentais para aqueles que farão parte da escola e principalmente comporão a sua equipe gestora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) respalda a ideia norteadora anteriormente defendida, uma vez que mostra que a disciplina não está restrita a uma concepção limitada de identificação à legislação de ensino. Ao contrário, atenta, prioritariamente, para os aspectos estruturais que permitem aos educandos uma compreensão crítica dos problemas atuais do ensino na articulação Educação e Sociedade. A LDBEN define que a Educação Superior tem como finalidade maior a formação profissional ministrada pelas universidades, por agências de formação públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização, assegurada no Capítulo IV e reafirmada no Plano Nacional de Educação – Lei nº. 10.172/2001.



Nesse contexto, a sociedade brasileira vem enfrentando novos desafios e dificuldades, demandando políticas que potencializem a melhoria da qualidade do ensino superior e da formação profissional que fomente e reforce a inovação, a *interdisciplinaridade* e a *transdisciplinaridade* nos programas acadêmicos, bem como, defenda a formação do cidadão crítico, ético, criativo e socialmente comprometido com a sociedade, capaz de produzir, organizar, difundir e controlar o conhecimento. Pautado nesta ideia, o presente estudo ganha ainda mais relevância, uma vez que focaliza também a formação docente.

No entanto, para que tudo isto ocorra é importante possibilitar uma formação que considere os aspectos ligados à socialização, integração, cooperação e participação, primando sempre pelo desenvolvimento de habilidades que possibilitem uma aprendizagem contínua, nas diferentes situações de vida. Porém, é imprescindível a provisão de condições de igualdade no que se referem ao acesso e permanência na Universidade, tomando por base os méritos, capacidade, esforços e perseverança, sem permitir discriminação e favorecendo a inclusão das minorias reconhecidas socialmente.

Nesse sentido, com vistas a atender as novas exigências sociais contemporâneas e partindo da perspectiva pedagógica de um diálogo interdisciplinar, defende-se aqui, como útil e necessária, a prática de uma avaliação de disciplina que abranja as competências técnico-científicas, política e social, possibilitando a busca aprofundada de uma concepção teórico-prática sobre as disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino, eximindo-a do enfoque tecnicista legalista e, sobretudo, inserindo-a na relação teoria e prática da educação com vistas a encontrar pontos possíveis de transformações no quadro caótico da realidade educacional brasileira. Para isto, acredita-se ser fundamental desenvolver no estudante universitário criticidade, criatividade, espírito científico e responsabilidade social, que são proposições consideradas fundamentais e urgentes (COELHO, 1987).

Ao aprofundar os estudos sobre esta questão, percebe-se que o ensino superior não está isento dos problemas de ensino-aprendizagem e que, tanto na teoria quanto na prática, a estrutura, organização e funcionamento das escolas, bem como sua gestão, têm cada vez mais, sido abordadas de um ponto de vista burocrático, administrativo, envolvendo os níveis hierárquicos de exercício do poder, os colegiados acadêmicos e as formas de tomada de decisões. Embora esses aspectos sejam relevantes, é preciso ressaltar o mais importante: tudo que ocorre na sala de aula deve estar em consonância com o que ocorre no âmbito das decisões em torno do projeto pedagógico do curso, dos objetivos de ensino, do currículo, das relações entre professor-aluno; dos procedimentos de ensino e conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem.

Constata-se, portanto, que professores e estudantes universitários em geral estão submetidos às mudanças no campo educacional, a diferentes metodologias de ensino, bem como às distintas formas de avaliação. Porém, dentre estes, ainda se mostra insuficiente o número daqueles que se dispõem a parar para discutir, refletir e analisar as implicações, por exemplo, da formação recebida através das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino para a prática profissional, ou ainda, sobre como a dinâmica de desenvolvimento de determinada disciplina contribuirá para aprendizagens significativas para a prática profissional, dentre outros.

De acordo com os pressupostos desta investigação, pretende-se ainda abordar as experiências cotidianas dos egressos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas que cursaram as disciplinas obrigatórias da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino e que atuam como gestores em diferentes instituições de educação básica inseridas no sistema de ensino de Fortaleza-CE, relatadas por meio de questionário semi-aberto aplicado entre os sujeitos, com a exposição de opiniões pessoais sobre diferentes aspectos que envolvem a qualidade do ensino-aprendizagem ministrada através das disciplinas da área de estrutura e funcionamento. Os dados a serem coletados pretendem buscar possíveis expressões dos profissionais quanto às contribuições recebidas no seu processo de formação inicial que de fato fazem a diferença em suas práticas pedagógico-administrativas.

Face ao exposto, conclui-se que mudanças mais significativas em relação ao ato de ensinar e aprender no ensino superior dificilmente acontecerão por meio de ações individuais isoladas, desvinculadas de um projeto político pedagógico compartilhado e participativo, que favoreça a reflexão conjunta e que não desconsidere o papel que o contexto social exerce sobre a função que a universidade tem na formação profissional.

Dessa maneira, possibilitar, por meio de reflexões conjuntas, a análise do que é aparente e do que está intrínseco ao processo ensino-aprendizagem no ensino superior é um caminho promissor para desvendar a sua complexidade e as possibilidades propostas pela avaliação de disciplinas, quando integrada aos objetivos de ensino, da formação profissional e até da reforma curricular, para atuar a serviço da aprendizagem do aluno em formação a partir da concepção e opinião de diferentes sujeitos envolvidos no processo.

Tendo em vista que a universidade desempenha um papel gerador e disseminador de conhecimento, vale ressaltar que sua relação com o setor produtivo se apóia na busca da promoção do desenvolvimento econômico e social. Segundo Kunz (1999), a universidade possui como principal meta a formação do cidadão a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica que favoreça o desenvolvimento humano, contribuindo para o bem-estar

da sociedade e para o bom funcionamento das relações sociais, bem como, para a reflexão dos valores éticos e morais.

Considerando que a avaliação do ensino-aprendizagem no âmbito da educação superior observa a qualidade como questão principal, acredita-se que estudos que valorizem a avaliação de disciplina podem atuar como um componente auxiliador no apontamento da realidade qualitativa do processo ensino-aprendizagem na esfera do ensino superior, uma vez que, constitui-se como uma das formas de avaliação de produtos ou resultados que, pode não apenas valorar o referido processo, como também, conferir maior prestígio externo ao curso, principalmente no que tange à respeitabilidade e qualidade.

Para tratar sobre a importância da temática recorrente à Avaliação, partiremos de pressupostos de autores como: Balzan (1995); Souza (2000); Both (1999); Villas Boas (2000); De Sordi (2000,2001); Berbel (2001); Bittencourt (2001); Castanho (2000); Aguiar (2001); dentre outros.

É importante também refletir sobre a formação de professores, uma vez que o Brasil, assim como grande parte do mundo, passa por um momento de profunda crise social e ética, transformando o ato de formar professores, sobretudo professores-gestores numa árdua tarefa, principalmente porque implica em fazer escolhas e posicionar-se em defesa da formação humana com vistas a construir um novo projeto educacional e uma sociedade diferente da que hoje se apresenta.

Assim, deve-se ter como indispensável um olhar avaliativo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e considerar várias questões, dentre as quais as características do Estado, uma vez que a ele compete a decisão política de planejar, promover e executar ações de interesse público e a formação de recursos humanos para o sistema educacional que estejam em sintonia com os princípios do bem-estar coletivo.

Atualmente, ao contrário de outros momentos históricos, o Estado brasileiro, se confunde quanto as suas funções de bem-estar social e assumindo um perfil de Estado mínimo, sob a égide de governos que agem apoiados em práticas de uma política neoliberal. Neste contexto sociopolítico, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) estabelecidas pelo Ministério da Educação Cultura e Desporto (MEC) e alteradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), representam as intenções oficiais do Estado nas quais deverão estar explicitados a visão de mundo e os instrumentos teórico-práticos e científicos que darão sustentação aos objetivos, finalidades educativas e sociais preconizados por esta ideologia

política, que objetivam, sobretudo, garantir uma formação intelectual, profissional e cultural dentro de horizontes ideológicos previamente estabelecidos pela lógica capitalista.

Nessa conjuntura, avaliar as disciplinas que corroboram efetivamente para a formação de professores - especificamente daqueles que ocuparão cargos de gestão - exige, portanto, que se ultrapasse as discussões cotidianas dos conteúdos escolares, os limites subjetivos de nossas relações interpessoais no espaço da escola, as metodologias específicas e nosso contrato de trabalho – ainda que se reconheça nesses elementos profundas implicações para a prática pedagógica em qualquer projeto curricular que vise à manutenção ou à transformação da pedagogia escolar – para refletir sobre o tipo de sociedade em que vivemos e as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado no campo da educação e da sociedade em geral.

### 3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PENSAR, REPENSAR E RECONSTRUIR

O presente capítulo apresenta reflexões a respeito da temática que circunscreve aos estudos sobre Avaliação Educacional, tendo em vista que as discussões em torno do tema assumem destaque no cenário político-educacional brasileiro. Desta forma, propõe-se a realizar uma breve revisão conceitual considerando a origem e evolução do termo *avaliação* e destaca a concepção de diferentes estudiosos que abordam o assunto sob seus diferentes aspectos. Elegeu-se, dentre outros, os estudos de Scriven (1967); Stufflebeam (1978); Ristoff (1995); Depresbíteris (2000); Vianna (2000); Parlett e Hamilton (1977) e Andriola (2003) para a fundamentação teórica.

Gradativamente as discussões em torno do tema *avaliação*, recebem maior notoriedade no cenário político-educacional brasileiro. Polêmicas e muitas dúvidas emergem quando imerso em discussões e debates o assunto adquire complexidade, fator que ocorre principalmente pela ausência de consenso quanto à sua utilização. Nesse sentido, tomou-se, *à priori*, como referência, os pressupostos de Ristoff (1995, p.51), que defende que seja qual for a natureza da avaliação, esta não deve ser efetuada no sentido de punir ou premiar, mas no sentido de promover uma tomada de consciência. Portanto, deve ser uma orientação *pró-ativa e construtiva*. Identifica ainda na avaliação uma oportunidade de se "[...] pensar, repensar e se necessário reconstruir as propostas hoje existentes". Essa ideia apóia claramente o objetivo desse trabalho: pensar, repensar e se necessário reconstruir as propostas e práticas pedagógicas hoje existentes para as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino, inseridas nos cursos de licenciaturas oferecidos pela Universidade Federal do Ceará.

#### 3.1 Fundamentos e conceitos sobre Avaliação Educacional

O vocábulo *avaliação*, em sua etimologia, significa “determinar um valor”. Semelhantemente, a palavra *avaliar*, originada no latim, surge da composição “*a-valere*”, que denota “dar valor a”. (LIMA, 2005). A história revela que, no concernente à construção da Avaliação em Educação, seu desenvolvimento ocorre permeado por rupturas históricas que resultaram em concepções e técnicas inovadoras. Vale salientar que a avaliação constitui uma prática antiga ao ser humano. Nessa perspectiva, Lucena (1992, p.35) assinala: “a prática da avaliação, entendida no seu sentido genérico, é tão antiga quanto o próprio homem”.

Partindo dessa premissa, Andriola (2003) faz menção ao Antigo Testamento da Bíblia Sagrada, mais precisamente ao livro de Gênesis, em seu primeiro capítulo que aborda

sobre a criação do céu e da terra, afirmando que Deus, o criador, utilizou a frase *Fiat Lux*, que significa “haja luz” para conceder luz ao Universo que estava sob as trevas. Essa verdade bíblica nos remete à importância da presença da luz como algo imprescindível à contemplação e entendimento do mundo, partindo dessa ideia, o referido autor ressalta a importância do objetivo do ato avaliativo, por exemplo, conhecer uma realidade para, posteriormente, julgá-la e aprimorá-la.

Depresbíteris (2000) corrobora com esta ideia quando afirma que os textos bíblicos também esclarecem muito sobre a prática avaliativa, uma vez que, desde o momento da criação do ser humano, o próprio Criador avaliou-se *e viu que tudo o quanto havia criado era bom*. Para a autora, avaliando e tomando decisões, Deus construiu sua obra-prima: o homem.

Em consonância com as afirmações dos autores citados anteriormente, frequentemente as citações bíblicas nos remetem a uma ideia de avaliação, como por exemplo: “[...] examine-se o homem a si mesmo” (I Coríntios 11:28); “[...] à medida que julgardes será julgado” (Mateus 7:2); “[...] conhecereis a verdade e ela vos libertará” (João 8:32), dentre outros. Esse fato justifica e coincide com as afirmações de outros estudiosos, que defendem a ideia de ser o homem um contínuo avaliador. Outra afirmação que confere ao homem um “inatismo avaliativo” expressa-se nas palavras de Bloom (1956, p.157 apud LIMA, 2005), que afirma: “Aparentemente, o homem é formado de tal modo que não pode deixar de avaliar, julgar, estimar ou valorar.”

Segundo as afirmações de Vianna (2000), a avaliação não apresenta fim em si mesmo e nunca é um todo acabado, autossuficiente. Ao contrário, configura-se uma das múltiplas possibilidades de explicar um fenômeno, analisa as suas causas, determinar prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considere as causas dos fenômenos analisados criticamente. No que concerne ao campo da *Avaliação Educacional*, o autor afirma inexistir uma teoria geral, mas haver um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas, que fornece subsídios para julgamentos valorativos.

### **3.2 Desenvolvimento histórico da Avaliação Educacional**

Na concepção de Parente (1991), a avaliação educacional vem obtendo avanços desde a Antiguidade, período em que os adolescentes passavam a ser considerados adultos quando aprovados em exames que envolviam usos e costumes. Na civilização chinesa, por

volta de 2.205 a.C., os candidatos ao serviço público eram selecionados através de exames escritos, enquanto em Atenas, na Grécia Antiga, Sócrates (469 - 399 a.C.) já submetia os alunos aos denominados inquéritos orais, apontando a autoavaliação - *conhece-te a ti mesmo* - como o pressuposto básico e necessário para o encontro com a verdade.

Na Idade Média, os alunos avaliavam os professores. Segundo Depresbíteris (2000), ao saírem da sala de aula, lançavam moedas dentro do barrete do professor: o dinheiro era proporcional à satisfação que possuíam em relação ao palestrante. Durkheim mostra a avaliação sob o caráter de exame, revelado nas práticas da universidade medieval aplicada para o bacharel, o licenciado e o doutor como ritual de passagem; o candidato deveria demonstrar determinado grau de maturidade intelectual, adquirido durante a sua escolaridade, para poder ter seus títulos reconhecidos.

Por volta da década de 1920, os testes de avaliação eram tão difundidos que foi criada uma ciência chamada *Docimologia*; a expressão se origina de *dokimé*, que, em grego, significa “nota”. Era, dessa forma, a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular dos sistemas de atribuição de notas e comportamentos dos examinadores e examinandos, tendo, no estudioso francês Pierón, seu principal difusor (LIMA, 2005).

Além da França, a Docimologia difundiu-se por países como Portugal e EUA. Nesse último, a avaliação, vista como sinônimo de exame, era tão comum que foram criadas associações e comitês para o desenvolvimento de testes padronizados. Assim, nas primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que era caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter exclusivamente instrumental ao processo de avaliação.

Com o avanço dos estudos sobre a temática, um dos teóricos a contrariar essa ideia de avaliação por meio de testes foi Tyler, por volta de 1950. Provocou um grande impacto na literatura, quando propôs formas alternativas de avaliar, como escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de observação e outras formas de coletar evidências sobre o desempenho dos sujeitos em relação a objetivos específicos. Defendia a ideia de haver outras maneiras de avaliar os objetivos, principalmente quando envolvessem atitudes práticas e interações sociais. (VIANNA, 2000; LIMA, 2005).

Na década de 1970, a avaliação começou a ser vista mais amplamente. Surgiram autores que defendiam modelos de avaliação de programas e currículos como Stake, Stufflebeam e Scriven. No modelo de Stake, a avaliação constitui um processo para descrever programas educacionais por meio de pesquisa e investigação formais. Formal porque esse tipo de avaliação pressupõe bases científicas, objetivas e precisas, possibilitando informações

imediatas para a tomada de decisão. Contrapõe-se, desse modo, à investigação informal, baseada em observação casual, que implica metas implícitas, normas intuitivas e julgamentos subjetivos (VIANNA, 2000).

Scriven defende prioritariamente uma avaliação de caráter *diagnóstico, formativo e somativo*. Para o autor, a *função diagnóstica* permite detectar a presença ou ausência de condições para a construção de um programa ou curso. No que se refere à aprendizagem, a função diagnóstica indica a presença ou não de pré-requisitos dos alunos. Já a *função formativa* consiste na oferta de informações a serem utilizadas na melhoria de um programa educacional em suas partes ou no todo. Por exemplo, quando se detecta que um curso de capacitação de docentes não foi satisfatório para gerar uma mudança de atitude em face de uma nova abordagem de ensino e entendimento devido à falta de vivências práticas. A melhoria - implementação de práticas nesses cursos, além de reflexões teóricas - advém da informação fornecida pela avaliação do professor.

Por sua vez, a *função somativa* consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa educacional para uma posterior tomada de decisão, por exemplo, divulgar o curso para outras instâncias em virtude dos excelentes resultados obtidos na fase inicial ou aprovar um aluno após um período letivo. Inicialmente, esse autor, que defendia a ideia de que a avaliação deveria estar fortemente atrelada a objetivos predefinidos, apresentou outra possibilidade: a de julgar sem referência a objetivos. Scriven (1967) teve essa ideia quando, ao avaliar um projeto, sentiu dificuldades em separar os fins dos efeitos secundários.

Concluiu então que a avaliação dos fins esperados é importante, mas que não abrange tudo. Assim, a principal ênfase na avaliação sem referência a objetivos era a preocupação com a qualidade do programa. Stufflebeam (1978), outro estudioso importante para a história da avaliação, define-a como um processo que serve para delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento das alternativas de decisão. Seu modelo de avaliação pode ser melhor compreendido se considerarmos, como etapas, as avaliações de: *contexto, insumo, processo e de produto*, mais conhecida por modelo *CIPP*.

A *avaliação de contexto* configura o tipo básico de avaliação, cujo propósito é delinear, obter e fornecer informações úteis para a determinação dos objetivos de um programa educacional. Através dela, são detectadas as necessidades do programa e avaliados o ambiente e as condições desejadas, bem como as existentes para desenvolvê-lo. Esse diagnóstico propicia decisões de planejamento. A *avaliação de insumo* deve prover informações úteis para determinar como alcançar os objetivos pretendidos para o programa. O produto dessa avaliação representa uma análise de planos e procedimentos em termos de



estratégias e custos. Essas decisões permitem o planejamento mais realista das ações. A *avaliação de processo* tem como propósito fornecer informações periódicas sobre os procedimentos em ação. Nesse nível, a avaliação evita o acúmulo dos problemas, pois permite melhorias durante o processo. A *avaliação de produto* mede o alcance dos objetivos estabelecidos pelo programa para a tomada de decisões: continuidade, modificação ou término das atividades do programa (LIMA, 2005).

Posteriormente, surgem críticos que defendem uma avaliação de caráter mais qualitativo. Com Parlett e Hamilton, surge a ideia de defender uma avaliação que deveria se prender à descrição e interpretação dos fenômenos, em vez da mensuração e predição. Para eles, a avaliação tradicional, desejosa de medir a eficiência de um programa educacional – o alcance dos objetivos - testava os alunos, submetendo-os a experiências diferentes e, após certo período, mensurava o seu rendimento para constatar a relativa eficiência dos métodos utilizados. Estudos desse tipo são planejados para fornecer dados numéricos e/ou objetivos, precisos, obtidos através de análises estatísticas; em contraposição a esse tipo de avaliação, Hamilton e Parlett criaram a avaliação denominada *iluminativa*. A avaliação iluminativa estuda o programa educacional sob vários ângulos: como é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado; quais são suas vantagens e desvantagens na opinião dos principais interessados; quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos, dentre outros (PARLETT; HAMILTON, 1977).

Em sua reflexão, nenhuma avaliação é completamente precisa no sentido de abranger todas as variáveis envolvidas no objeto avaliado. Portanto, é marcada por um paradoxo: “toda avaliação, ao mesmo tempo em que pode revelar alguma coisa, também esconde, pois representa recorte selecionado e parcial. Segue igualmente que toda avaliação acaba cometendo alguma injustiça, porque qualquer escalonamento é também reducionista” (DEMO, 2001).

### 3.3 Noção emancipatória da Avaliação Educacional

De acordo com as afirmações de Saul (1999, p.42), algumas das características básicas da abordagem quantitativa podem ser sintetizadas da seguinte maneira: “a defesa do princípio de objetividade decorre da crença da objetividade da ciência sendo associada à fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta e análise de dados.”

Partindo desse princípio, o avaliador privilegia a dimensão instrumental do ato avaliativo, assumindo o papel de elaborador e/ou aplicador dos instrumentos como provas e testes. Baseado nesse modelo, o ato de avaliar apresenta uma função classificatória, favorecendo uma estratificação dos alunos a partir dos resultados, sob a forma de notas ou conceitos para determinar a aprovação ou reprovação. Nessa perspectiva, a avaliação perde seu caráter processual e contínuo, permeado por valoração, e assume uma função cumulativa e somativa, que verifica apenas os produtos do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Ciasca (2003), a ação de avaliar realiza um julgamento através da utilização do instrumento de medição e da definição antecipada de critérios. Pode ser considerada como avaliação da aprendizagem, dos processos, das políticas, das instituições ou de qualquer outro objeto que reúna condições para ser avaliado.

Perrenoud (1999) defende a avaliação como componente de um sistema de ação, passando por agentes individuais ou institucionais, raramente desprovido de razão e de razões, cujas racionalidades são diversas e, algumas vezes, contraditórias. Dessa forma, mesmo quando a avaliação busca se sustentar numa razão científica ou numa metodologia rigorosa, essa divergência pode acontecer.

Esse autor idealiza uma mudança na avaliação escolar, propondo a articulação entre a avaliação formativa e a diferenciação no ensino. Situa as numa abordagem sistêmica, na qual a avaliação fica no centro de um octógono e as dimensões são inter-relacionadas, pois considera os funcionamentos didáticos e as organizações escolares demasiadamente complexos. Essas dimensões seriam:

- a) relações entre família e escola;
- b) organização das turmas e possibilidade de individualização;
- c) didática e métodos de ensino;
- d) contrato didático, relação pedagógica e ofício de aluno;
- e) acordo, controle, política institucional;
- f) planos de estudos, objetivos e exigências;

- g) sistema de seleção e orientação;
- h) satisfação pessoal e profissional (PERRENOUD, 1999, p.146).

Percebe-se que o autor defende a ideia de que a mudança, na avaliação, não pode existir simplesmente no seu instrumento ou na sua tabela. É necessário que seja na escola como um todo. Naturalmente desencadeará reações algumas vezes contrárias, mas fundamentais para um resultado legítimo.

Para Demo (2001), a tendência da avaliação para o século XXI é a da negociação, visto que a história revela aspectos importantes como os elencados a seguir:

I) a avaliação, que era inicialmente usada como sinônimo de prova ou teste foi evoluindo até chegar a uma visão bem ampla, na qual se questiona a qualidade da proposta pedagógica contida nos currículos e programas, bem como a própria educação;

II) existem diferentes abordagens e modelos de avaliação, cada qual cumpre diferentes objetivos e finalidades e não devem ser considerados antagônicos e, sim, complementares;

III) é falsa a dicotomia entre qualidade e quantidade, ambas são importantes para que se possa avaliar os resultados de um programa educacional;

IV) a avaliação deve ter um caráter de orientação e melhoria educacional e não de punição dos elementos diretamente relacionados ao ensino;

V) a avaliação pode ser feita a partir de objetivos já definidos, o que facilita a análise do alcance de resultados, mas também pode partir dos próprios resultados, recompondo-se o que se desejava alcançar e obtendo-se efeitos secundários produzidos. (DEMO, 2001).

Para Vianna (2000), a avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira e burocrática no âmbito institucional da escola. A avaliação atual concentra-se em um nível mais elevado, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.

Vale mencionar que a avaliação pode apresentar-se associada à ideia ou ao conceito de medida, onde o conhecimento é compreendido como algo que passa a ser acumulado como um tipo de material que poderá preencher um reservatório. Assim, para conhecer o grau ou medida desse conhecimento, basta avaliar a quantidade obtida no reservatório, o que reduz a função da avaliação a uma simples tarefa de mensuração de

quantidades, cujo objetivo é medir o desenvolvimento das aprendizagens tendo, como diretrizes, as metas pedagógicas previamente definidas.

A despeito das controvérsias entre avaliação e medida, Vianna (2000, p25) assinala que “a avaliação é associada à mensuração do rendimento escolar, confusão que ainda persiste nos dias fluentes, em que medir, quantificação de um atributo, segundo determinadas regras, é visto como avaliar”. Considerando as ideias conflituosas entre os termos avaliação e medida, Hadji (2001, p29) afirma enfaticamente que “a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo”.

De acordo com as afirmações de Luckesi (2001), existe distinção também entre os termos verificação e avaliação. Para o autor “[...] o termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa ‘fazer verdadeiro’. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar ‘ver se algo é isso mesmo’” (LUCKESI, 2001, p92).

O autor ainda enfoca que a verificação configura-se pela observação, análise e síntese de observações que delimitam o objeto trabalhado e finaliza na coleta de dados ou evidências do rendimento do aluno. Enquanto a avaliação supera essa perspectiva, exigindo uma tomada de decisão, impõe uma ação, um fazer, um pensar planejado a partir das informações obtidas sobre a aprendizagem do educando. A avaliação é importante, porém, não se esgota em si mesma.

O papel desempenhado pelo avaliador se afigura indispensável, pois, como cientista e pesquisador, segundo conceitos de Stake e Kerr (VIANNA, 2000), o avaliador representa um “provedor de imagens”, proporcionando elementos essenciais para aqueles que devem confrontar diferentes imagens resultantes da experiência, que vão despertar a atenção para novas expectativas e suposições de possíveis novas verdades. São essas imagens que muitas vezes incomodam, pois os retiram de uma “zona de conforto” e possibilitam mudanças. Além de cientista e pesquisador, o avaliador, como o artista, deve produzir uma obra que nos leve à construção de novas realidades.

Para Vianna (2005), o problema da avaliação deve ser urgentemente repensado no contexto brasileiro, pois, avaliar no campo educacional é extremamente difícil e muitos não consideram suas implicações pedagógicas, com amplos impactos tanto no âmbito social, quanto no econômico. O autor também afirma que os diversos problemas da avaliação precisam ser pesquisados para que o ato avaliativo realizado na escola desempenhe um papel importante no processo ensino-aprendizagem, ao qual está integrado. Somente a pesquisa

sobre avaliação e a prática constante da ação de avaliar são capazes de criar uma cultura da avaliação, conferindo credibilidade à avaliação no contexto das atividades educacionais, sujeitas a constantes desafios.

A partir dessa reflexão sobre os pressupostos básicos da avaliação, é possível adquirir uma visão mais objetiva da pesquisa realizada no sentido de que a avaliação de disciplinas perpassa por uma análise dos programas destas e os consequentes resultados de sua execução quando articula o binômio teoria e prática. A metodologia selecionada para avaliar essas necessidades será apresentada no sub-tópico.

Face ao exposto, acredita-se que uma das formas para aquisição de informações relevantes, que possibilitem efetivas mudanças, seja exatamente a avaliação de disciplinas que tratem sobre a estrutura, organização e funcionamento do ensino sob a perspectiva dos diferentes envolvidos. Além disso, conhecer o que fazem como profissionais os educadores e cidadãos, bem como suas adequações aos setores em que atuam, possibilita uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho.

Com vistas a uma aprendizagem significativa que revele a sua utilidade na prática profissional, faz-se necessário que as Universidades, bem como todas as IES, introduzam em seus currículos ajustes constantes, com o intuito de propiciar aos formandos e futuros profissionais conhecimentos, habilidades e atitudes, para exercerem atividades e funções em uma ampla gama de processos, capazes de resolver problemas inerentes à sua área de formação e superar as situações contingentes de maneira segura.

Nesse contexto, defende-se a urgente necessidade de uma avaliação para posterior ajuste de disciplinas, corroborando as ideias de Balzan e Dias Sobrinho (1995, p.7) quando afirmam ser a avaliação, indubitavelmente, uma maneira de a universidade "[...] justificar-se como instituição socialmente necessária", uma vez que se configura como um instrumento que possibilita a melhoria da construção da qualidade acadêmica e científica com o objetivo de aperfeiçoá-la.

Por fim, é necessário o entendimento esclarecedor de que a atividade de conhecer implica, necessariamente, em *lançar luzes* sobre o objeto que se deseja avaliar. Para tanto, torna-se imprescindível que o avaliador conte com uma teoria para fundamentar seu trabalho, com hipóteses que o sirvam de guia, com dados fidedignos da realidade estudada, com critérios e objetivos para o julgamento de seu objeto e, finalmente, com metas estabelecidas para que, assim, a realidade possa ser julgada e aprimorada.

Nesse sentido, considerando a necessidade de avaliação de disciplina já exposta, tomou-se por base o modelo de *estrutural-sistêmico de avaliação*, elaborado por Lima (2008)

para avaliar o programa das disciplinas em estudo e, ainda, para verificar a sua qualidade para a prática de egressos que ocupam funções relacionadas à gestão, em diferentes instituições de ensino na cidade de Fortaleza-CE, desde que sejam egressos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará. Nosso compromisso com o referido modelo avaliativo se dá em decorrência de sua consistência teórica, validade e funcionalidade, uma vez que, quando utilizado como referência em outros trabalhos acadêmicos demonstrou objetividade e aplicabilidade. Pretende-se, no próximo capítulo, fundamentar e explicitar o referido modelo de avaliação.

#### **4 O MODELO ESTRUTURAL SISTÊMICO COMO REFERENCIAL PARA A AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS**

O presente capítulo objetiva apresentar os pressupostos que servem de suporte para esclarecimentos quanto desenvolvimento do Modelo Estrutural Sistêmico, modelo utilizado por esta pesquisa, como parâmetro, para a avaliação de disciplinas.

Nesta última década, o Brasil vivencia novas experiências no campo avaliativo, principalmente quando se trata de avaliação de disciplinas. Nesse sentido, vale destacar as ideias de Castanho (2000) que, ao relatar e analisar dados de uma pesquisa realizada com alunos de pós-graduação sobre a temática em estudo, apresenta como foco de análise a necessidade de inovação no que diz respeito à avaliação da Educação Superior, uma vez que, nesse nível de ensino, situam-se fundamentos neoliberais nos quais, muitas vezes, a formação ofertada não mais se destina às necessidades da sociedade, mas, adapta-se prioritariamente às exigências do mercado de trabalho. Assim, faz-se urgente a necessidade de atitudes avaliativas que resgatem o papel do ensino-aprendizagem na instituição de educação superior que consiste, sobretudo, no compromisso para melhorar a vida social através da aprendizagem escolar.

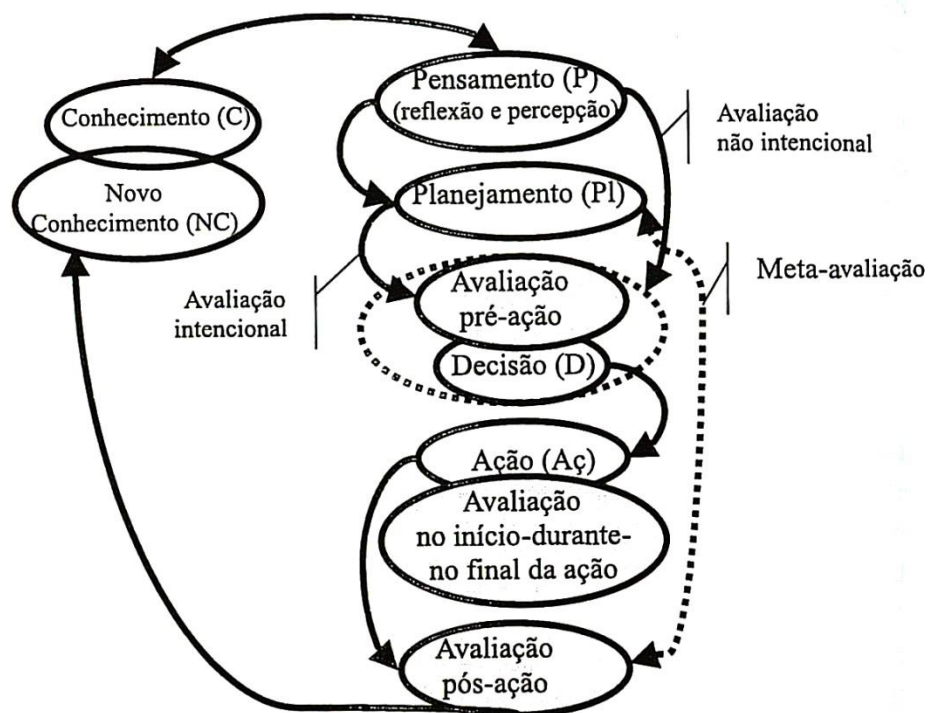
Por sua vez, Chaves (2001), em outra pesquisa, que embora não trate diretamente sobre a avaliação de disciplinas, analisa a complexidade da avaliação, da formação de professores universitários e propõe pontos fundamentais para uma pauta de discussão sobre a avaliação do ensino e aprendizagem no ensino superior, dentre os quais destaca como relevante a avaliação dos programas disciplinares a serem executados. Seus estudos são pautados em princípios que objetivam nortear a prática pedagógica de um professor universitário, enfocando seu processo avaliativo, em suas distintas dimensões, com vistas a uma formação profissional de qualidade. Considerando a complexidade da temática, o campo em estudo é ampliado uma vez que, as contribuições provenientes de pesquisas no campo da avaliação do ensino-aprendizagem nesse nível de ensino ainda são incipientes.

Nesse contexto, considerou-se a emergente necessidade de um modelo avaliativo que, aplicado como parâmetro específico para a avaliação de disciplinas, pudesse apresentar possibilidades de inovação e/ou modificações para o ensino-aprendizagem, principalmente, no ensino superior. Desta forma, o modelo aqui apresentado foi eleito para direcionar esta atividade avaliativa, visto que, atende plenamente aos objetivos da pesquisa.

#### 4.1 Avaliação Estrutural Sistêmica: uma proposta inovadora

Coadunando com as ideias apresentadas no capítulo anterior, Lima (2008) anuncia que a avaliação pode ser intencional ou sistemática, após os atos de planejar e pensar, ou não intencional ou assistemática, que ocorre logo após o ato de pensar sem qualquer caráter teleológico. Defende assim, uma *metateoria da avaliação*, aqui representada por figura elaborada pelo autor em evidência com vistas a esclarecer as ideias que apóiam este trabalho.

**FIGURA 1: Uma metateoria da avaliação**



Fonte: Marcos Antônio Martins Lima (2008, p.208).

A figura 1 permite-nos inferir que todo processo avaliativo conduz uma decisão anterior a qualquer ação, tratando-se portanto de uma avaliação *ex-ante*. Que funciona como coleta de informações necessárias ao processo de tomada de decisão. Dependendo da ação, a avaliação pode ocorrer no início do processo de ação, ao longo de sua execução, isto é, *in processu* ou mesmo ao seu final. Havendo ainda de se considerar a avaliação *ex-post*, responsável por investigar em que medida o programa atinge os resultados esperados. Após esse processo faz-se necessário ainda, uma meta-avaliação, isto é, um repensar do próprio processo avaliativo, de maneira a garantir a auto-regulação e *feedback*, que na perspectiva do conceito bachelardiano no que concerne à vigilância epistemológica, caracteriza os erros

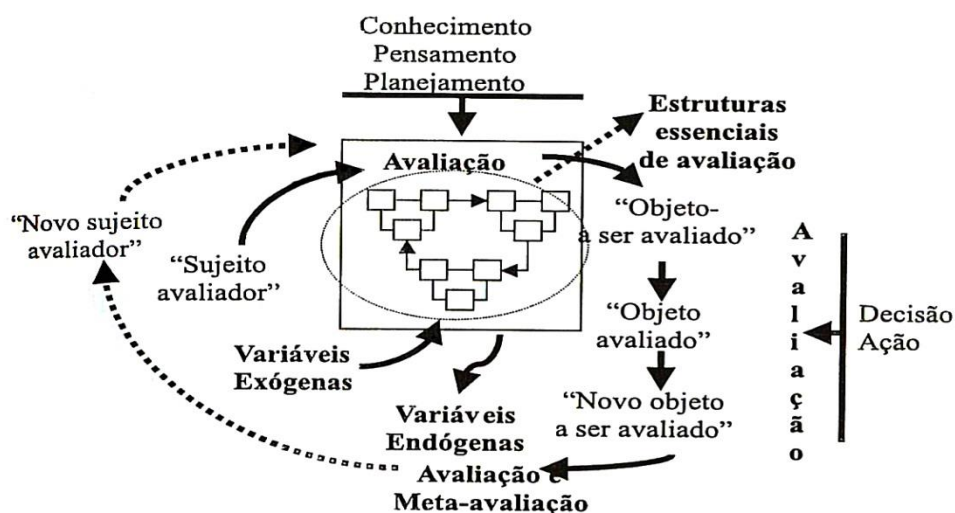


como fontes de desenvolvimento científico e, principalmente, o progresso do conhecimento sobre o objeto avaliado (LIMA, 2008).

Assim, apoiado em ideias que defendem uma *metateoria da avaliação, bem como, de uma epistemologia da avaliação*, Lima (2008), esclarece que uma avaliação estrutural sistêmica consiste num ato científico-humano consciente, por parte do “sujeito avaliador” de forma a ampliar o conhecimento do valor de um “objeto a ser avaliado”, a partir da reflexão e percepção, do ato de planejar, da decisão e da ação correspondente, de maneira a transformar sistematicamente, o “objeto avaliado” em um novo objeto a ser avaliado” e que também promova processualmente uma transformação no “sujeito avaliador” em um novo “sujeito avaliador”. Contudo, tem-se a consciência das limitações que envolvem este processo avaliativo, partindo da premissa de que toda avaliação é inacabada. Evidencia-se, portanto, que uma avaliação desta natureza geralmente busca a elevação da qualidade do trabalho acadêmico para o aperfeiçoamento da instituição, bem como de seu produto humano: o profissional egresso, que é também um dos responsáveis diretos pela qualidade do ensino-aprendizagem e conseqüentemente dos resultados que indicam a qualidade da educação no Brasil.

Nessa perspectiva, optou-se por executar, na prática, o modelo proposto por Lima (2008) para avaliação das disciplinas em estudo, com a intenção de apresentar como exequível, um modelo para a avaliação de programas, conforme representado pela figura 2. Segue proposta avaliativa que subsidia nosso trabalho.

**FIGURA 2: Avaliação Estrutural Sistêmica**



Fonte: Marcos Antônio Martins Lima (2008, p.213).

Partindo dessa concepção, o entendimento de que o estruturalismo sistêmico é fortemente influenciado por fatores endógenos e exógenos, isto é, por aspectos que podem advir do contexto social no qual se insere ou até mesmo, ser intrínseco ao próprio objeto avaliado, permite-nos realizar um tipo de *avaliação estrutural sistêmica das disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino*, proporcionado pelos momentos de pensamento e planejamento, que neste caso, recebe a interferência das variáveis explicitadas no quadro a seguir:

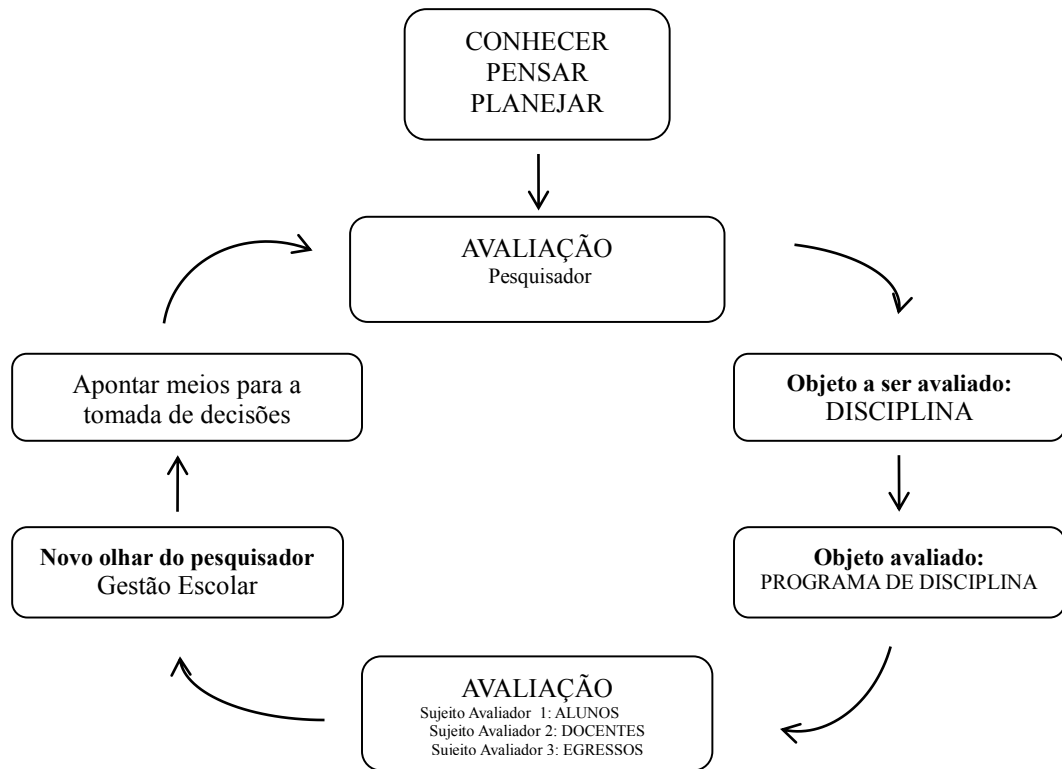
**QUADRO 1: Variáveis endógenas e exógenas que interferem diretamente na avaliação.**

VARIÁVEIS ENDÓGENAS	VARIÁVEIS EXÓGENAS
Programa de conteúdo das disciplinas;	Condições estruturais
Professor (e sua formação)	Olhar do Avaliador (pesquisador)
Aluno (matriculado no período da pesquisa)	Opinião dos Egressos (gestores)
Processo ensino – aprendizagem (construção do conhecimento)	Expectativas da sociedade
Objetivos da disciplina	Resultados produzidos

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Vale ressaltar que as variáveis apresentadas através do quadro 1, permeiam o funcionamento do esquema avaliativo que se apresenta a seguir e influenciam diretamente na análise dos resultados desta pesquisa que busca verificar a contribuição que as disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, ministradas para os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFC, oferecem para a formação docente inicial. Objetiva ainda, identificar as possíveis necessidades de modificação nas referidas disciplinas visando contribuir para minimizar o possível distanciamento existente entre teoria e prática, contribuindo para as discussões em torno desta temática e, conseqüentemente, colaborar também para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Acredita-se que a partir dos dados coletados, por meio de questionários e após análise destes, utilizando o modelo de *avaliação estrutural sistêmica*, poder-se-á ainda identificar estratégias pedagógicas que possam contribuir para a evolução e melhoria das disciplinas ora avaliadas. A figura 3, a seguir, apresenta-se, na tentativa de revelar as adequações desta pesquisa ao modelo de avaliação estrutural sistêmica.

**FIGURA 3: Avaliação Estrutural Sistêmica-Visão aplicada**



**Fonte:** Adaptado de Lima (2008)

O esquema anterior revela a proposta desta pesquisa, uma vez que nos permite observar a aplicabilidade do *modelo avaliativo estrutural sistêmico*. Nesse sentido, parte-se da premissa de que, ao pesquisador, cabe conhecer, pensar e planejar sobre o que e de que forma, se pretende avaliar determinado objeto. Após especificar o objeto a ser avaliado e realizar seu próprio julgamento, o avaliador (neste caso, o pesquisador) deve considerar a valoração emitida por outros sujeitos diretamente envolvidos no processo de formação. Após análise e considerações acerca da avaliação dos sujeitos, o pesquisador retoma seu olhar avaliativo, para então obter conclusões que possibilitem a tomada de decisões e em seguida reavaliar todo o procedimento avaliativo.

Com vistas a conferir maior validade a este estudo, foi necessária a construção de um instrumental que servisse de apoio ao referido modelo avaliativo, uma vez que, conforme esquema proposto, explicitado pela figura 3, o estudo se propunha a avaliar o programa de disciplinas e seus impactos para a formação de gestores educacionais e para isto, fez-se

necessário saber o que de fato caracterizava o objeto a ser avaliado. Nesse sentido, durante o período que se desenvolveu a presente pesquisa, elaborou-se uma lista de competências a partir de reflexões da pesquisadora sobre sua própria prática pedagógica com base nos preceitos teóricos de Dolz e Ollagnier (2004), à qual, posteriormente, foi submetida ao olhar da orientadora deste trabalho e dos demais professores da disciplina na UFC, em reunião específica, tendo sofrido ajustes e alterações, resultando num documento valioso que explicita as competências que se almeja com respeito à aprendizagem dos licenciandos.

**QUADRO 2: Lista de Competências.**

<b>História da Educação no Brasil</b>
Traçar um panorama histórico considerando os principais períodos e fatos que caracterizaram e marcaram a Educação Brasileira;
Identificar os principais documentos normativos da Legislação Educacional Brasileira;
Perceber a relação entre a escola, o sistema de ensino e o contexto político econômico e social da época;
Conhecer a história das Constituições Brasileiras e o que cada uma preconiza a respeito da educação;
Identificar os direitos Educativos através dos tempos;
<b>Sistema Escolar</b>
Diferenciar os termos: Educação Formal, Não-Formal e Informal
Definir os termos Sistema Educacional; Sistema Escolar e Sistema de Ensino (ver órgãos que compõem os sistemas de ensino)
Compreender os termos: Sistema e Sub-sistema Educacional e Escolar
Conhecer e Identificar as atribuições das diferentes esferas do sistema de ensino
Compreender os aspectos relacionados ao termo Organização Escolar
<b>Hierarquia da Lei</b>
Definição de Lei
Ciclo elaborativo da Lei
Hierarquia da Lei
Vigência da Lei
Normas técnicas para elaboração das leis de ensino
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96 e outros documentos legais</b>
Analisar os principais artigos relativos à educação contidos na constituição de 1988
Conhecer a LDB e identificar as finalidades e princípios da Educação Nacional
Entender o significado e a importância da LDB para a educação do país
Conhecer a organização e funcionamento da educação no Brasil através do estabelecimento de relações entre aspectos legais e sua aplicabilidade
Acompanhar e compreender as alterações da legislação em vigor
Conhecer as atribuições dos diferentes sistemas de ensino
As diretrizes curriculares da Educação nacional
O Plano Nacional da Educação – PNE
Compreender a finalidade e aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's
<b>Modalidades e Níveis de Ensino</b>
Compreender que os níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior

Identificar as funções e níveis de atuação das modalidades de ensino: Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena e Educação a Distância.
<b>Política Educacional</b>
Acompanhamento das Políticas Públicas implantadas nas diferentes esferas e dos projetos desenvolvidos pelo MEC
Conhecer diretrizes sobre a Formação de Professores para Educação Básica
Política Educacional no Ceará: PAIC, SPAECE, Gestão Colegiada e etc.
<b>Gestão Educacional</b>
Conceituar Gestão e Gestão Educacional
Diferenciar os tipos de Gestão
Analisar Gestão Colegiada no Ceará
O Gestor educacional e seus diferentes papéis: gerência do patrimônio material e imaterial; gestão de Recursos Humanos e outros
Compreender sobre a Gestão democrática da escola pública
Discutir sobre a escola pública e sua relação com a comunidade
<b>Financiamento da Educação – FUNDEB</b>
Compreender aspectos conceituais gerais sobre Financiamento
Conhecer as Fontes de Financiamento para a Educação
Saber sobre os Programas de Financiamento Educacionais
Conhecer legislação sobre o Financiamento da Educação (Constituição, LDB, dentre outros...)
<b>Avaliação do Sistema Escolar Brasileiro</b>
Compreender a diferença entre Avaliação de Desempenho do Aluno e Avaliação do Sistema Escolar
Entender sistemas de Avaliação como: SAEB, ENEM, IDEB, Prova Brasil e Provinha Brasil
Identificar o que prega a legislação sobre a AVALIAÇÃO para os diferentes níveis de ensino

Fonte: Banco de dados da Pesquisa

Diante disto, para a elaboração desta lista de competências e a fim de estabelecer competências específicas para cada conteúdo referente às disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino, priorizou-se identificar quais os impactos causados pelas informações recebidas através dos conteúdos ministrados nas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino para a prática profissional dos egressos que ocupavam cargo de gestão, com vistas a perceber qualidade refletida pelo ensino-aprendizagem durante a graduação, uma vez que o conteúdo das referidas disciplinas ocupam papel central nas ações do gestor educacional, agente responsável por gerir uma educação de qualidade que contribua para engrandecimento social. Assim, cabe salientar que, conforme Bachelard, (1996, p.262). “[...] é preciso refletir para medir, em vez de medir para refletir”.

Com base na importância dos resultados do ensino-aprendizagem a partir da noção de competências e habilidades a serem adquiridas a partir das disciplinas da área de

Estrutura e Funcionamento do Ensino, elaborou-se a lista de competências apresentada a seguir, com respeito aos conteúdos considerados de fundamental importância aos concluintes das disciplinas da área com o objetivo de auxiliar como parâmetro para continuidade desta pesquisa, uma vez que até a construção da presente lista, ainda não existia um documento nesse nível para servir de suporte às diferenciadas metodologias de ensino.

Para a constituição da referida lista de competências, deu-se ênfase aos conteúdos de cada tema abordado nas disciplinas da área, pois, considera-se que são instrumentos que explicitam as intenções educativas, uma vez que, torna-se impossível avaliar o que se ensina se não houver conhecimento do que, de fato, se pretende ensinar. Nesse sentido, Zabala (1998 p. 29) defende:

[...] Os grandes propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais são imprescindíveis e também úteis para realizar a análise global do processo educacional [...] Mas quando nos situamos no âmbito da aula, e concretamente, numa unidade de análise válida para entender a prática que nela acontece, temos que buscar alguns instrumentos mais definidos. A resposta à pergunta: “porque ensinar?” devemos acrescentar a resposta a “o que ensinamos?”, como questão mais acessível neste âmbito concreto de intervenção. Os conteúdos de aprendizagem são o termo genérico que define esta pergunta, mas, convém refletir e fazer alguns comentários a respeito.

Em se tratando de conteúdos, esse autor defende que o termo “conteúdos” geralmente é aplicado para expressar aquilo que se deve aprender no que diz respeito aos conhecimentos das disciplinas, enfoca ainda que faz-se necessário ampliar a interpretação quanto ao termo “conteúdo” e compreende-lo como tudo que se deve aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas contemplam as capacidades cognitivas.

Ao buscar respostas para a indagação “o que se deve aprender?”, Zabala (1998, p. 32), assinala que se torna imprescindível falar de conteúdos dado sua natureza no que compreendem aos dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, etc. Esse autor defende que os processos de aprendizagem podem se apoiar nas diferentes formas como se apresentam os conteúdos. Nessa perspectiva, não basta que os alunos se encontrem com os conteúdos a serem apreendidos, é indispensável obterem uma aprendizagem significativa a partir da aprendizagem dos conteúdos levando em conta sua tipologia conceitual, procedimental e atitudinal. Num ensino que propõe a formação integral, a presença de diferentes tipos de conteúdo deve ser equilibrada, sendo que, no ensino superior, onde se defende a função propedêutica universitária são geralmente priorizados os conteúdos conceituais. Partindo desta premissa, considera-se fundamental avaliar para transformar realidades.

Ainda conforme nos apresenta Zabala (1998), na perspectiva de Coll (1997) os conteúdos conceituais são mais abstratos e demandam compreensão, reflexão, análise e comparação. As condições necessárias para a aprendizagem dos conteúdos conceituais requerem atividades que desencadeiem um processo de construção pessoal, que privilegie atividades experimentais que acionem os conhecimentos prévios dos alunos promovendo atividade mental. Implicando-nos a compreensão que aulas meramente expositivas não cumprem tal papel.

O mesmo autor apresenta a definição de conteúdos procedimentais como aqueles que envolvem ações ordenadas com um fim, ou seja, direcionadas para realização de um objetivo, de um saber fazer a partir da prática. Os conteúdos atitudinais, por sua vez, podem ser agrupados em: valores, atitudes ou normas. Dentre esses conteúdos pode-se destacar a título de exemplo: a cooperação, solidariedade, trabalho em grupo, respeito, ética, dentre outros.

Em síntese, Coll (1997) propõe que os conteúdos sejam classificados e compreendidos da seguinte maneira:

✓ *Factuais e Conceituais* - correspondem ao compromisso científico da instituição educacional em transmitir o conhecimento socialmente produzido;

✓ *Atitudinais* (normas e valores) - correspondem ao compromisso filosófico da instituição de ensino em promover aspectos que completam os seres humanos, que dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido para o conhecimento científico;

✓ *Procedimentais* – compreendem os objetivos, resultados e meios para alcançá-los, articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados e aprendidos.

Em relação ao termo “competência” dicionário Aurélio define como competência as “qualidades de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos”. Significa ainda habilidade, aptidão, idoneidade. Muitos conceitos estão presentes nessa definição: competente é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada. É ainda quem tem capacidade resultante de conhecimentos adquiridos.

Embora haja controvérsias com respeito à sua definição no âmbito educacional, Dolz e Ollagnier (2004, p.10), defendem que a dificuldade em conceituá-la aumenta a necessidade de sua utilização e que numa acepção geral a noção de competência pode ser compreendida como a capacidade de produzir uma conduta em determinado domínio. Para

estes autores, a emergência da noção de competência no campo da educação evidencia mudanças epistemológicas. Desta forma, a definição de competência pode ser analisada também como resultado de uma evolução das mentalidades pedagógicas.

Os referidos autores ainda colocam que atualmente é possível analisar concretamente a forma como as competências são apresentadas nos documentos oficiais e perceber que o uso dessa noção provoca mudanças que devem ser analisadas com relação aos antigos programas escolares. Assim, uma aprendizagem centrada nas matérias (consideradas saberes acentuados), a pedagogia norteadas pelas competências define as ações que o aluno deveria ser capaz de realizar depois da aprendizagem.

Para Dolz e Ollagnier (2004), também há lugar para as competências quando se fala em formação profissional, sendo que nesta perspectiva, esta se apresenta muito ligada à linguagem do mercado de trabalho, à economia. Nesse sentido, a competência reside numa certa eficiência, em um desempenho na ação, pois, questiona os saberes profissionais e o conteúdo das atividades. Embora reconheçamos a relevância da temática referente à Formação de Professores e que tratar sobre competências dá margem para inúmeras discussões sobre o assunto, não nos deteremos na temática. Antes, sim, abordaremos sobre as competências nos programas e currículos escolares.

Na concepção de Zabala e Arnau (2010), o conceito de competências tem se difundido de maneira muito acelerada no ensino e contribuído significativamente para seu desenvolvimento. Vale destacar que o uso do termo *competência* é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Em sua mais recente obra, intitulada: *como aprender e ensinar competências*, os autores em evidência apresentam uma breve abordagem histórica sobre o termo “competência” e declaram que o termo surgiu no início da década de 1970, mais precisamente no âmbito empresarial, para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa de forma eficiente. O termo ganhou amplitude e atualmente dificilmente se encontra uma proposta de desenvolvimento e formação profissional que não se estruture em torno de competências, no mundo empresarial a gestão por competências é abordada sob nomenclaturas como: formação de competências, desenvolvimento profissional por competências, análise de competências, dentre outros. Para os autores,



A competência no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2010, p.11).

É interessante destacar que, não muito tempo depois, essas ideias ganham relevo no âmbito educacional, sendo utilizadas inicialmente nos estudos que se destinavam à formação profissional, em seguida, se estenderam de forma generalizada aos demais níveis educacionais: tentando identificar as competências básicas do ensino; avaliações com base no domínio de competências são efetivadas; nas universidades são elaborados estudos com base em competências, e de maneira cada vez mais freqüente, os currículos e programas oficiais de muitos países são reelaborados considerando o desenvolvimento de competências. Assim, compreende-se que, da mesma forma que se busca identificar as competências que os alunos devem adquirir, faz-se necessário que estas sejam associadas às competências das quais os docentes precisam dispor para ensinar.

Hengemühle, Leite e Campos (2010), por sua vez, apresentam contribuições a partir da elaboração uma síntese sobre a compreensão de alguns estudiosos quanto ao termo competência. Nessa perspectiva ressalta que, para Perrenoud (1999), a competência constitui-se na capacidade do sujeito em mobilizar recursos (cognitivos) com o objetivo de explicar uma situação complexa. Em outro momento o autor defende que competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações a fim de solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações complexas fora da rotina.

Em abordagem sobre esta temática, Thereza Bordoni apud Hengemühle (2007), refere que educar para competências significa ajudar o sujeito a adquirir e desenvolver as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver a situação complexa. Ainda nessa perspectiva, o Departamento da Educação Básica (2001) de Lisboa coloca que a competência é o “saber em ação” ou “o agir em situação”.

Em concordância, Harber (2003), apresenta um conceito para competência como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes demonstrados pela pessoa na realização de uma tarefa. Nesse sentido, diz-se que o indivíduo é competente para uma atividade quando esse conjunto de comportamentos apresentados resulta no sucesso para a realização de determinada tarefa.

Percebeu-se que, inúmeras vezes o termo *competência* é confundido com *habilidade*. Nesse sentido, embora muito próximos, na concepção de Moretto (2001), o termo habilidade está associado ao saber fazer algo específico. Assim, *identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, avaliar, manipular*, com destreza, são verbos que podem indicar a habilidade do indivíduo. O autor em evidência aproxima do termo habilidade aos verbos (relacionar, analisar, manipular...) que remetem a exercícios mentais superiores diferentes daqueles que estamos acostumados nas práticas pedagógicas, ou seja, decorar, repetir. Exige, portanto, uma nova ação pedagógica.

Diante disso, ganha relevo o presente trabalho avaliativo, uma vez que o ideal seria que cada professor soubesse exatamente em que medida está contribuindo para a formação do futuro profissional e quais os aspectos que devem ou não ganhar destaque no desenvolvimento das referidas disciplinas no que tange às aplicações de seus conceitos para a prática profissional, para posteriormente, serem realizadas modificações mais significativas tanto para o programa curricular a ser desenvolvido quanto para a prática pedagógica.

## **5 FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

O presente capítulo aborda sobre a formação do gestor escolar apontando para os limites, possibilidades e desafios na construção desse saber específico. Busca-se, ainda, explicitar as principais ideias em torno da legislação que respalda a formação do profissional que se dedicará à gestão de instituições educacionais, bem como suscita reflexões acerca do papel do gestor frente às novas exigências da sociedade mediante os pressupostos legais. Neste capítulo destacaram-se os pressupostos de Sander (2007); Hengemühle (2007); Saviani (2007); Souza (2006); Paro (1998) e Colombo (2004).

Notadamente o Brasil é um país que demonstra preocupação com a formação de professores, no entanto, necessita urgentemente focar sobre a formação do gestor escolar, visto que este é um dos agentes responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos educandos. Diante disto, compreender conceitos e práticas pedagógicas que se consolidam em torno da gestão escolar é de fundamental importância. Nesse sentido, acredita-se que a avaliação de disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino constitui-se um instrumento valioso que possibilitará aprimorar o ensino-aprendizagem daqueles que poderão ser, futuramente, os responsáveis pela gestão escolar de estabelecimentos que compõem a educação básica do Brasil.

### **5.1 Histórico da Administração Escolar no Brasil**

Sander (2007), em busca de melhor compreensão sobre a Gestão Educacional, ressalta a necessidade de ampliação do conhecimento sobre a temática e defende que esta deve ocorrer desde a sua genealogia. Nessa perspectiva, o autor destaca fatos relevantes que marcam a administração escolar no Brasil em diferentes épocas, notadamente nos períodos colonial, republicano e contemporâneo.

O autor supracitado ressalta que na era colonial, a influência educacional mais marcante para a administração escolar foi a dos Padres da Companhia de Jesus, que iniciaram suas atividades em 1549, tendo como precursor o Padre Manoel da Nóbrega. Esta recebeu o apoio oficial das autoridades da colônia portuguesa, os padres jesuítas ampliaram rapidamente sua atuação, configurando-se assim o início do primeiro sistema educacional brasileiro e, obviamente, como um sistema que necessita ser desenvolvido, já surgiu moldado nos princípios administrativos jesuíticos.

É relevante mencionar que as primeiras escolas brasileiras e, conseqüentemente, sua respectiva gestão receberam forte influência pedagógica da Igreja Católica, o que perdurou durante o Império e Primeira República, através da atuação de padres de outras ordens: maristas, salesianos e dominicanos. Posteriormente, por volta do ano de 1720, o sistema de organização e administração dessas escolas é fortemente influenciado pela Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundada na França por Jean-Baptiste de La Salle, responsável pelo legado de ter influenciado historicamente tanto as políticas de educação pública como as práticas de escolas cristãs (HENGEMÜHLE, 2007; SAVIANI, 2007).

Também uma marcante influência sobre a gestão da educação no período imperial deriva da filosofia positivista e da sociologia organicista, que marcaram profundamente o pensamento científico dos dois últimos séculos. Vale destacar que as igrejas protestantes também exerceram forte influência pedagógica provenientes de distintas confissões européias, por exemplo, luteranos, presbiterianos, metodistas e batistas, que implantaram importantes instituições de ensino em diferentes lugares do país.

Posteriormente a era republicana surge acompanhada de um modelo administrativo educacional marcado por características peculiares que se fizeram à luz da administração pública que se divide em quatro fases: organizacional, comportamental, desenvolvimentalista e sociocultural, que por sua vez pressupunham: eficiência, eficácia, efetividade e relevância, instâncias classificadas por Sander (2007), como as quatro dimensões bases para decisões administrativas.

Por sua vez, na administração pública do Estado Novo instalou-se o reinado da tecnocracia como sistema de organização, com forte predomínio dos quadros técnicos, preocupados com a adoção de soluções racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos. Na administração da educação, este enfoque se manifestou na combinação da pedagogia com o pragmatismo, em que a pedagogia foi chamada a oferecer soluções técnicas, de natureza educacional, para resolver problemas reais enfrentados pela administração no cotidiano das instituições e sistemas de ensino (SANDER, 2007).

Nesse período, vários educadores brasileiros publicam obras concernentes a esta temática com o intuito de esclarecer e contribuir para a pedagogia da época, dentre eles, se destaca Lourenço Filho, que registrou importantes fatos. Surge também nessa época movimentos como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, que inferem grande valor às ações pertinentes à administração da educação no Brasil.

Com a evolução dos tempos, o termo Administração perde forças e assim abriu espaço para Gestão Escolar. Diferentes estudos e artigos revelam que na contemporaneidade há uma perspectiva democrática de gestão escolar, que valoriza o pensamento crítico e adota a participação como estratégia político-pedagógica, como enunciaram Felix Rosar (1984) e Paro (1986). Estes autores ocupam crescente espaço nos estudos e em publicações especializadas na área, destacando-se como temáticas: a Gestão Democrática da Educação; Direção Escolar e Conselho de Escola.

Vale destacar também os estudos de Souza (2006), pesquisador da Universidade Federal do Paraná, que realizou um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre Gestão Escolar no Brasil, no período de 1981 a 2001, com base no banco de dados da ANPED e outras agências de pesquisa, pôde revelar um conjunto de 183 trabalhos de mestrado e doutorado em educação que investigam a problemática da gestão escolar.

## **5.2 Da Administração a Gestão Escolar no Brasil**

Para melhor compreensão no que diz respeito à administração da educação no Brasil é preciso ampliar a nossa compreensão com respeito à gestão educacional. Nessa perspectiva, discorreremos um pouco sobre a origem da palavra Gestão, vinda do latim *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Assim, gestão pode ser a geração de um novo modo de administrar uma realidade.

De acordo com Perel (apud PARO 1998), o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. O autor esclarece que:

O termo gestão tem sido utilizado, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração. Comparando o que se propunha sob a denominação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e, ainda, a alteração geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical. Consequentemente, não se deve entender que o que esteja ocorrendo seja uma mera substituição de terminologia das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino. Revitalizar a visão da administração da década de 70, orientada pela ótica da administração científica seria ineficaz e corresponderia a fazer mera maquiagem modernizadora. (PEREL, apud PARO, 1998, p. 78).

Observa-se que a gestão é uma expressão que ganhou destaque no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigmas no caminho das questões desta área,

ou seja, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento do seu trabalho.

A gestão escolar está relacionada à administração e organização escolar. Segundo Santos (apud PARO, 1997), a administração escolar tem como objetivo planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Assim, deve agregar e articular todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, orientados pela legislação em vigor para a promoção efetiva da aprendizagem pelos educandos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada.

Pode-se, então, que o estudo da gestão escolar, este entendido como os princípios e os processos da direção e da organização escolar, põe em destaque a estrutura do poder, dentro do qual se movem certas exigências de racionalidade do processo organizador e de coordenação do trabalho conjunto que se realiza na escola.

Por conseguinte, a busca por objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada, exige profissionais competentes e aptos a enfrentar os obstáculos propostos nesse novo contexto.

Nesse sentido, este trabalho aponta para a necessidade de lançar novos olhares sobre a formação desse profissional, que obtém sua formação básica nos cursos de licenciatura. Cabe ressaltar que a formação básica de um gestor escolar não se restringe ao seu campo de atuação, pois este deve ser compreendido como um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, pleiteando no cotidiano que vivenciam na escola, o desenvolvimento das competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

Portanto, o sucesso da ação gestora na escola depende diretamente da formação de seus profissionais e deve garantir que os alunos aprendam sobre seus conhecimentos prévios, e sobre si mesmos em relação a esse mundo, e que adquiram conhecimentos úteis para aprenderem a trabalhar com informações complexas e gradativas ou mesmo contraditórias à realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável. Desta forma, destaque-se o papel do gestor como agente integrador e articulador

das ações a ele encaminhadas. Com isso, a educação será a forma utilizada pelo homem para socializar os conhecimentos por ele adquiridos e preparar as novas gerações. Assim, é limitado compreender a gestão escolar apenas como algo responsável pela realização eficiente dos objetivos institucionais da escola. Diante desse desafio, ganha corpo e importância a gestão da escola e a atuação dos profissionais que a promovem. Subsidiar a realização desse trabalho e refletir sobre o mesmo é, portanto, uma tarefa inacabada e passiva de muitas discussões, inclusive no âmbito legal.

### **5.3 A Formação do Gestor Escolar e o Amparo Legal**

Os últimos anos foram marcados por transformações profundas, principalmente no que se refere à organização escolar e à divisão de trabalho na escola, dentre outras ações intrínsecas ao processo educativo. As referidas mudanças promoveram o redimensionamento das ações pedagógicas, demandas e funções para os profissionais da educação. Nesse sentido, também se estabeleceu a ênfase ao trabalho coletivo e a participação da comunidade na gestão da escola.

A Constituição Federal (Art.206, CF 1988) faz referência à gestão democrática no ensino público e apontou para a evidência de experiências já existentes de democratização da gestão da educação básica, bem como priorizou a elaboração de políticas públicas que fomentem a participação na gestão escolar, principalmente nas redes públicas. Daí urge a necessidade de se repensar a formação daqueles que serão os futuros gestores da educação no Brasil (CAMPOS, 2010).

A gestão democrática é, portanto, um que se configura a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, e se caracteriza principalmente através dos reflexos resultantes dessas conquistas: a incumbência das escolas para elaborarem suas propostas pedagógicas e, ainda, articularem-se com a comunidade (Art. 12); a responsabilidade dos professores de participarem da elaboração da proposta pedagógica (Art.13); as normas da gestão democrática passam a ser definidas pelos sistemas de ensino (Art. 14); a incumbência dos sistemas de ensino em assegurar às unidades escolares graus progressivos de autonomia pedagógica e administração e de gestão financeira (Art.15); a maior autonomia das escolas para definir a organização em séries, ciclos, períodos semestrais, dentre outros e ainda as formas de avaliação, classificação e reclassificação de seus alunos mediante verificação de rendimento escolar. (Art. 24).

Diante deste cenário, concordando com as ideias de Oliveira (1997), a escola passa a ser entendida como o centro da gestão, com a necessidade de se reestruturar internamente, com vistas a alcançar uma qualidade na educação e tomar decisões de maneira mais democrática e participativa, agregando à sua rotina de trabalho novas funções e responsabilidades. Como exemplo, apresentam-se as mudanças ocorridas no que se refere a função de especialistas da educação, que outrora, historicamente ocupavam lugar de destaque na hierarquia escolar, apresentando-se como superiores ao corpo de docentes e que tiveram seus papéis criticados e alterados.

É notório que a LDBEN 9.394/1996 é marcada por avanços em diversos âmbitos, porém, também é fato que a referida lei é marcada por antigos problemas relacionados à legalidade, uma vez que estabelece diferença entre as funções do pedagogo, ora como especialistas exercendo funções relacionadas à gestão e/ou burocráticas, ora como o de educador/docente. É relevante destacar que, as funções de *direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional* são consideradas como atividades de suporte técnico à docência, e que devem atuar propiciando condições e meios necessários ao desenvolvimento da relação de ensino e de aprendizagem<sup>1</sup> (CURY, 2003).

Consoante a ideia presente na legislação vigente, a atividade docente é condição basilar para a atuação em *outras funções no magistério*. Nesse sentido, o artigo 67 da LDBEN 9.394/96 refere tal condição: (...) *Parágrafo único - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.*<sup>2</sup>

Nesse sentido, Cury (2003), pondera que a lei não realiza uma ligação direta entre os cargos e funções do magistério podendo haver, desde que a docência seja a base, um único cargo para todas as funções do magistério “desde que isto não mascare uma duplicidade de carreira na mesma carreira” (CURY, 2003, p.137).

Compreendendo o Título VI da LDBEN 9.394/1996 que aborda especificamente sobre quem são, de fato, os profissionais da educação, percebe-se claramente a distinção entre o *professor ou o docente de outras funções do magistério*. Desta maneira, infere-se que o termo trabalhadores da educação, na legislação, é uma categoria genérica e inclui todos os que exercem qualquer tipo de serviço permanente no estabelecimento escolar. Enquanto os

---

<sup>1</sup> De acordo com o Parecer CEB 10/1997 e a Resolução CNE 03/1997, os profissionais da educação são organizados em dois grupos: aqueles que exercem atividades de docência e aqueles que oferecem suporte técnico a essa atividade.

<sup>2</sup> O tempo de exercício prévio do magistério para que os profissionais da educação possam exercer outras funções do magistério são de no mínimo em dois anos, conforme definido pelo parágrafo único, art. 1º, Resolução CNE 03/1997.



chamados *profissionais da educação* devem, antes de tudo, possuir formação docente, conforme explicita o Art. 62 e/ou formação pedagógica, assinalada pelo Art. 63, inciso II, bem como, possuir experiência docente, conforme Art. 67, parágrafo único. Destaque-se, porém, o que preconiza o referido artigo:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão “(...) II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

Faz-se relevante destacar que na LDBEN, como afirma Cury (2003), o ser docente, no sentido mais firme da palavra ou seja, o professor, só se efetiva como profissional da educação quando exerce sua profissão sob forma do ato do ensino, isto é, do exercício da regência de sala de aula. Já os *profissionais da educação* são constituídos pelo pessoal do magistério cuja diferença se estabelece tanto no artigo 62 quanto no artigo 64.

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Assim, no pessoal do magistério tem-se, portanto, a distinção entre profissionais da educação *para* o ensino e os profissionais da educação e *do* ensino, isto é, o *pessoal docente* ou *docente* ou *professor*.

Assim, a LDBEN denomina de ‘professores’ ou de ‘docentes’ os que, em qualquer composição da educação escolar com seus níveis e etapas, estão em efetivo exercício da docência, como é o caso paradigmático do ensino presencial de sala de aula. E esses são o patamar mínimo para outras funções de magistério (art. 67, § único) ou ‘os profissionais de educação dos diversos níveis’ (art. 63, III). (CURY, 2003, p. 139).

Cury (2003), problematiza a formação dos pedagogos considerando que os novos processos de trabalho, em geral, que estão pondo em questão a dualidade e concepção/execução dos profissionais, devem ser repensados. Nesta perspectiva ele critica severamente a legislação por apresentar este dualismo formador. Para ele, se o pedagogo no sentido exposto pelo Artigo 64, da LDB, já é ou deve ser docente nos termos já analisados anteriormente, “não há por que os processos formativos serem objetos de aparatos formadores

radicalmente opostos, que implicam um dualismo que se quer superado” (CURY, 2003, p.139).

Contudo, é importante lembrar que o campo de atuação do licenciado em Pedagogia, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, abrange a dimensão da *docência* na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal; bem como aspectos relacionados à dimensão da *produção e difusão do conhecimento* científico e tecnológico do campo educacional; e ainda a dimensão da *gestão educacional*, entendida numa perspectiva democrática, que agregue as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, principalmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação.

Por sua vez, para os cursos de licenciatura, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para Professores da Educação Básica, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação Parecer Nº 009/2001, que dentre outras questões aponta para a necessidade de inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: *a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo.* (p.25).

A partir da observação da legislação vigente, percebe-se que significativos avanços ocorreram, principalmente, em relação à superação da dicotomia entre o pensar e o executar, como reflexo da divisão técnica das tarefas e da fragmentação do trabalho pedagógico.

Pois, os pressupostos legais permitem ao docente, desde controlar seu trabalho, seu produto, gerenciar seu saber e formação, buscar a função social da escola no lugar onde ele atua, até assumir as funções antes limitadas ao especialista, supostamente responsável pela criação desse saber, da ciência, da técnica, responsável pelo controle e definição do produto e da função social da escola.

É importante ainda salientar que, embora a LDBEN 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, façam alusão aos requisitos necessários para o exercício das funções relacionadas à Gestão Escolar, cada Estado, através

do Conselho de Educação, possui a legalidade para estabelecer considerações para a formação de gestores. Nesta perspectiva, o Conselho de Educação do Ceará - CEC, servindo de parâmetro para muitos estados brasileiros, é um dos pioneiros em legislar sobre o assunto através da Resolução nº 414/2006 que preconiza a formação de gestores tendo como requisito obrigatório ao gestor, a formação básica em Pedagogia, sendo permitido que o candidato ao cargo também seja licenciado em outra área desde que apresente curso de pós-graduação na área de gestão escolar ou administração. Esta iniciativa demonstra a preocupação daqueles que são responsáveis por normatizar o funcionamento da educação no Ceará, bem como dos dirigentes do referido sistema educacional, por investir na qualidade dos resultados de aprendizagem, a partir da valorização da formação do gestor, confirmado por esta pesquisa, como agente fundamental para a transformação dos resultados da educação básica.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo objetiva esclarecer a abordagem metodológica de investigação e sobre o tipo de pesquisa executado, neste caso, caracterizado como um estudo qualitativo, identificado como sendo uma pesquisa documental e avaliativa. A presente pesquisa toma forma através do estudo de caso, minuciosamente apresentado no decorrer deste capítulo, que revela o universo, a amostra e os procedimentos realizados para consecução dos objetivos deste trabalho. Apresenta-se ainda a caracterização dos instrumentos utilizados para a tarefa de coleta de dados, bem como, a metodologia aplicada para a análise. Destacaram-se os pressupostos de estudiosos como: Gatti (2002) Gonçalves (2004); Bogdan e Blinken (1994); Coutinho (2004); Moreira e Caleffe (2008); Penna Firme (2002); André (2005); Barros e Lehfeld (2000); Esteban (2010).

O contexto histórico apresentado, aliado ao referencial teórico que apóia este estudo no que se referem às disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, permitiram-nos inferir que a qualidade de uma determinada disciplina pode ser diretamente identificada pelos diferentes atores envolvidos considerando o contexto no qual é ministrada e pelas relações entre essas variáveis. Conseqüentemente, a avaliação de disciplinas deve permitir o exame de várias fontes e a análise dos dados levantados, a fim de gerar resultados que proporcionem o aprimoramento da prática pedagógica e, *a posteriori*, a qualidade do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o presente estudo buscou avaliar a perspectiva dos docentes, discentes e egressos quanto à qualidade do ensino-aprendizagem das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, oferecidas obrigatoriamente para os cursos de licenciaturas, uma vez que se constituem disciplinas basilares para aqueles que exercerão a docência e possivelmente, ocuparão o cargo de gestores educacionais. A importância do estudo dessas concepções reside numa análise mais aprofundada quanto aos impactos produzidos por essas disciplinas no processo de formação inicial e na aplicabilidade de seus conteúdos.

Este trabalho visou, portanto, provocar uma reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem a partir da ótica docente e discente, e identificou possíveis falhas na formação acadêmica dos alunos, bem como, buscou conhecer a concepção dos egressos frente à formação adquirida e os desafios apontados a partir da prática profissional para que posteriormente, de posse dessas informações, fossem referidos elementos que viabilizassem

ou contribuíssem para aproximar a relação teoria e prática e que, através da análise dos resultados, possam aprimorar o binômio ensino-aprendizagem.

## **6.1 Tipo de Pesquisa**

Conforme afirma Gatti (2002), o pesquisador procura descrever, compreender ou explicar os fenômenos objetivando sempre a solução de problemas. Para esse propósito, busca responder a algumas incógnitas, segundo critérios preestabelecidos. Assim, o conhecimento obtido pela pesquisa é vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a sua natureza.

### **6.1.1 Pesquisa quali-quantitativa**

Nesse trabalho, adotou-se a perspectiva de investigação quali-quantitativa. De acordo com as afirmações de Gonçalves (2004), tanto a abordagem *qualitativa* quanto a *quantitativa* precisam estar adequadas ao tipo de pesquisa a ser desenvolvido. Contudo, é a natureza do problema e o seu aprofundamento que determinarão o tipo de estudo que será executado. “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. (GONÇALVES, 2004, p. 22).

Para Vieira e Zouain (2006), abordagem qualitativa de uma pesquisa, geralmente é apresentada de acordo com os princípios e crenças do investigador. Por isso, atribui muita importância à descrição detalhada dos fenômenos e elementos que os envolvem, aos depoimentos de pessoas envolvidas, aos discursos, significados e contextos, não se utilizando de instrumental estatístico na análise de dados. Assim, essa abordagem compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância de teoria e dados, entre contexto e ação.

Por outro lado, Esteban (2010), defende que os múltiplos usos e significados que a pesquisa qualitativa adotou ao longo da história e sua concepção nas diversas disciplinas tornaram difícil a elaboração de uma definição. No entanto, embora seja mais comum encontrar listas de características sobre a pesquisa qualitativa que propriamente definições, a autora elenca e apresenta a concepção de diferentes estudiosos sobre a pesquisa qualitativa,

dentre as quais destacam-se os pressupostos de Denzin e Lincoln (1994), que oferecem uma definição compreensiva da *pesquisa qualitativa* possivelmente a mais reproduzida nos últimos anos em obras sobre metodologia qualitativa:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e às vezes, contradisciplinar. Atravessa as humanidades, as Ciências Sociais e as Ciências Físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multipragmática em seu enfoque. As pessoas que a praticam são sensíveis ao valor de um enfoque multimétodo. Estão comprometidas com uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo da pesquisa qualitativa é inerentemente político, atuando por meio de múltiplas posições éticas e políticas. A pesquisa qualitativa expressa duas tensões. De um lado apresenta ampla sensibilidade interpretativa, pós moderna, feminista e crítica. De outro, recorre a uma estreita definição das concepções positivista, humanística e naturalista da experiência humana e sua análise (p.3).

No que se refere à *pesquisa quantitativa* é preciso saber que, de maneira geral esta característica da pesquisa permite traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e técnicas estatísticas sendo necessário que os resultados obtidos sejam replicados (MINAYO, ASSIS E RAMOS DE SOUSA 2007; LAKATOS E MARCONI, 1986). Neste caso, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas, servindo-se de apoio para a avaliação de programas de disciplinas proposta nesta tese. Segundo Lakatos (2003) a razão para se conduzir uma pesquisa quantitativa é descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características.

De acordo com as ideias propostas por Alina Reznitskaya *apud* Lankshear e Knobel (2008 p. 128), na *pesquisa quantitativa*, os investigadores freqüentemente estão interessados em alcançar inferências que lhes possibilitem aplicar os resultados de suas investigações a um grupo maior do que aquele selecionado para compor o estudo. A referida obra mostra um exemplo interessante que relata: se um pesquisador quer descobrir as atitudes do professor com relação a um novo currículo de leitura de âmbito estadual. Em vez de pesquisar cada professor do Estado, ele deve selecionar uma amostra de 300 professores aos quais as pesquisas de opinião serão aplicadas. Dessa amostra, o pesquisador pode generalizar sobre atitudes comuns aos professores de todo o Estado, com respeito ao currículo de leitura.

Depreende-se, portanto, que a pesquisa quali-quantitativa admite uma aproximação mais abrangente do objeto em estudo, favorecendo tanto a interpretação de fenômenos como o estabelecimento de relações entre variáveis. Essa forma de abordagem é empregada em vários tipos de pesquisas, principalmente quando se busca a relação de causa e efeito entre os fenômenos e também pela:

[...] facilidade de poder descrever a complexibilidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 1998, p. 117).

A diferença entre a pesquisa quantitativa e qualitativa ocorre em função dessa segunda modalidade não fazer uso de dados estatísticos na análise do problema, o que se relaciona diretamente com a “[...] não pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (Op. Cit., p. 116). Por sua vez, Goode e Hatt (apud BOGDAN; BLINKEN, 1994) assinalam que a maneira pela qual se pretende analisar o problema ou fenômeno e o enfoque adotado são os fatores que determinam a metodologia a ser utilizada em determinada pesquisa, se quantitativa ou qualitativa. Com efeito:

[...] [uma] das maneiras que os pesquisadores utilizam para transformar dados qualitativos em quantitativos consiste em empregar como parâmetro o uso de critérios, categorias, escalas de atitudes ou, ainda, identificar com que intensidade, ou grau, um determinado conceito, uma opinião, um comportamento se manifesta. (Op. Cit., p. 116).

Em consonância com as ideias de Coutinho (2004, p.117), apresentam-se critérios que distinguem as pesquisas qualitativas das quantitativas:

- a) situações em que se evidencia a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos. Isso se aplica, principalmente, quando se trata de investigação sobre fatos do passado ou estudos referentes a grupos sobre os quais se dispõe de pouca informação;
- b) situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais;
- c) situações em que se manifesta a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que envolve a pesquisa. Neste caso, [...] [têm-se] estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores, opinião [...].

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características essenciais: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; ii) é descritiva; iii) interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados dos produtos; iv) tende a analisar os dados de forma indutiva; v) o significado é de importância vital.

Assim, o tipo de abordagem utilizado na pesquisa dependerá dos interesses do pesquisador e do estudo que pretende desenvolver. Vale ressaltar que essas duas abordagens

se apresentam interligadas e se complementam. Conclui-se, portanto, que a associação desses métodos possibilita, igualmente, a obtenção de maior confiança nos dados coletados, mediante o cruzamento das informações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Cumprir mencionar que a pesquisa quali-quantitativa, nos moldes propostos, permite não somente investigar a qualidade do percurso de ensino-aprendizagem aplicado para os alunos matriculados e/ou egressos da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino, nos cursos de licenciatura da UFC, como também favorece a percepção dos professores quanto às competências adquiridas por estes.

Vale destacar que, as vertentes implicadas neste estudo são reunidas em uma pesquisa de natureza documental e avaliativa.

### ***6.1.2 Pesquisa Documental***

Em conformidade com os estudos de Gil (2007), a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, no entanto, se difere quanto à natureza das fontes. Nesse caso, a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não e pode ser realizada em bibliotecas, institutos, centros de pesquisa, acervos particulares, bem como em locais que sirvam de fonte de informações para o levantamento de documentos. Por outro lado, a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou ainda que possam ser reelaborados em concordância com os objetivos da pesquisa. Moreira e Caleffé (2008) assinalam para a importância de atentar para não confundir pesquisa documental com análise documental, visto que, como o próprio nome anuncia, a primeira é um tipo de pesquisa e a segunda um tipo de análise que pode ser usada em qualquer revisão de literatura. Os passos para uma pesquisa documental consistem em: determinar os objetivos da pesquisa; escolher os documentos; acessar os documentos; analisar os documentos; redigir o relatório.

A pesquisa documental se insere no presente estudo, na medida em que foram coletados e organizados documentos referentes às disciplinas avaliadas, como por exemplo: programas e ementários das disciplinas, que nos possibilitaram perceber o roteiro curricular trabalhado para desenvolvimento de cada disciplina em diferentes cursos e períodos; listagens com a identificação e contatos das turmas, estudantes matriculados e docentes atuantes nas disciplinas, dentre outros.



### 6.1.3 Pesquisa Avaliativa

A pesquisa de avaliação difere, de várias formas, dos modelos comumente utilizados nas pesquisas desenvolvidas no campo educativo, pois, possui particularidades que se apresentam intimamente vinculadas aos propósitos do estudo.

De acordo com as afirmações de Minayo, Assis e Ramos de Souza (2005), a avaliação ao se apresentar como estratégia investigativa inevitavelmente se configura como um processo sistemático que compreende em fazer perguntas sobre o mérito e a relevância de determinado assunto, proposta ou programa. Para que isto ocorra, segundo Penna Firme (2003), quatro critérios precisam ser observados: (i) a dimensão de *utilidade*, pois jamais se deve empreender uma avaliação inútil; (ii) a dimensão da *viabilidade* do ponto de vista político, prático e de custo benefício; (iii) a dimensão *ética* que ressalta o respeito aos valores dos interessados; (iv) a dimensão da *precisão* técnica. Assim, uma boa avaliação deve reduzir incertezas, melhorar a efetividade das ações e propiciar a tomada de decisões relevantes. Pois, conforme ainda assinala a autora, nem toda avaliação é produtiva: “avaliar pode ser um empreendimento de sucesso, mas também de fracasso; pode conduzir a resultados significativos ou a respostas sem sentido; pode defender ou ameaçar” (Penna Firme, 2003, p.1), conforme seus propósitos e seriedade intelectual com que é realizada.

É importante frisar que, toda avaliação útil, ética e tecnicamente adequada acompanha o desenrolar de uma proposta e subsidia a correção de rumos e a re-orientação de estratégias de ação. Desta forma, seu sentido ético se alia ao seu valor técnico e de responsabilidade social.

Nesse sentido, é interessante a síntese proposta por Moreira e Caleffe (2008), no que concerne às características consideradas essenciais nas abordagens de pesquisas de avaliação. Nesse ínterim, os referidos autores destacam pressupostos relevantes para a avaliação como: a) avaliação não é neutra; b) é sistemática; c) ocorre sobre produtos e processos; d) preocupa-se com as políticas e com as práticas; e) define e explora a eficácia; f) pode ser um processo de pesquisa em currículo; g) pode ser fundamental no desenvolvimento profissional do professor; h) é parte do processo de assegurar a qualidade; i) é um processo de descrição sistemática dos objetos educacionais; j) a avaliação e a melhoria estão vinculadas; k) o processo de avaliação inclui o foco sobre o problema, coleta e análise de dados relevantes e comunicação dos resultados e proposição de recomendações; l) pode ser autocrática, democrática ou burocrática; m) pode ser aberta ou fechada; n) a natureza da pesquisa de avaliação está vinculada aos propósitos da avaliação; o) os avaliadores fazem julgamentos.

Depreende-se, portanto, que o foco principal da pesquisa avaliativa está centrado no valor comparativo de um produto, procedimento, programa ou currículo, cujo objetivo é determinar o valor ou o mérito relativo. Geralmente se utilizam perguntas de pesquisa e os procedimentos adotados visam a esclarecer a questão a ser avaliada, estabelecer o critério de valor ou igualdade, usar critérios para avaliar o produto, o programa, o procedimento ou o currículo e mostrar o grau de congruência entre os critérios e a avaliação dos resultados. As fontes de dados são os informantes, os indivíduos envolvidos, a análise do produto, o programa, o procedimento e o currículo. A coleta de dados pode ser realizada por meio de observações, de entrevistas, de questionários, dentre outros instrumentos. A análise dos dados geralmente é estatística e verbal e, nas conclusões, o pesquisador deve tentar responder a pergunta de pesquisa sobre o valor geral do produto ou processo, fazer interpretações e propor recomendações (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

O caráter qualitativo presente na pesquisa avaliativa ganha relevo e encontra apoio nesta perspectiva de estudo, uma vez que, segundo Creswell (2007, p. 186) a pesquisa qualitativa apresenta características como: i) permitir ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes; ii) utilizar múltiplos métodos interativos e humanísticos para a coleta de dados, que geralmente envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo; iii) ampliar os métodos de coleta de dados, que passam a incluir um vasto leque de materiais, como sons, emails, álbuns de recortes e outras formas emergentes. Para este autor, a pesquisa de caráter qualitativo é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. [...] o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não sendo possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos.

## **6.2 Forma de Estudo**

O estudo de caso é um tipo de pesquisa que há muito tempo vem sendo utilizada em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Sociologia, Antropologia, Medicina, Psicologia, Direito, Administração, Antropologia, com variações quanto aos métodos e finalidades. Atualmente, vem conquistando crescente aceitação na área da Educação, apesar de ter surgido com um sentido muito estrito: geralmente como um estudo descritivo de uma unidade seja escola, professor, grupo de alunos ou de uma sala de aula. Os estudos de caso são, em geral, incluídos entre os modelos pré-experimentais de pesquisa, com objetivo de

exploração inicial de uma temática, ou seja, objetivam levantar informações ou hipóteses para futuros estudos (ISAAC, 1974 apud ANDRÉ, 2005).

Faz-se necessário entender que o estudo de caso é uma categoria de pesquisa qualitativa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. No nosso caso, aplica-se ao estudo profundo de uma disciplina. É uma investigação que assume um caráter particularista, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

De acordo com as afirmações de André (2005), o uso efetivo do estudo de caso e o reconhecimento de suas potencialidades na área da Educação tem sido alvo de várias controvérsias no que diz respeito ao seu conceito. No entanto, há um consenso registrado no documento final da Conferência de Cambridge, a respeito do qual, Adelman, Jenkins e Kemmis (1980, p. 49), afirmam que existe um ponto comum no debate sobre o conceito de estudo de caso em que esta modalidade de pesquisa *sempre envolve uma instância em ação*.

Os referidos estudiosos, salientam, no entanto, que a amplitude da definição sobre o estudo de caso pode oportunizar conclusões equivocadas, como por exemplo, confundir os estudos de caso com os estudos de observação participante. Defendem ainda que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas, uma forma particular de estudo, no qual as técnicas de coleta de dados aplicadas são semelhantes às usadas nos estudos sociológicos e antropológicos, como por exemplo: observação, análise de documentos, entrevistas, anotações de campo, dentre outras. No entanto, é preciso saber que não são as técnicas que definem o tipo de estudo, mas sim o conhecimento que dele advém.

Para Stake (1994, p. 236), o *estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado*. O autor defende que o conhecimento derivado do caso e o que com este, se aprende, constitui-se uma questão fundamental. Assim, o estudo de caso se caracteriza como um tipo de conhecimento e não como um método específico de pesquisa, por meio do qual, o conhecimento gerado é diferente daquele obtido através de outras pesquisas, tendo em vista, que este tipo de estudo possui peculiaridades que os torna mais concreto; mais contextualizado; mais voltado para a interpretação do leitor e geralmente é baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. (ANDRÉ, 2005).

Apesar de evidenciar-se como um tipo de pesquisa que possui um forte cunho descritivo não se resume a tal caráter, uma vez que tem possibilidades de um profundo alcance analítico capaz de formular interrogações quanto à situação, confrontá-la com outras

já conhecidas e com as teorias existentes. Nesse caso, o pesquisador deve assumir uma postura de não intervir sobre a situação, mas apresentá-la como ela aparece. Para isto, deve utilizar variados instrumentos e estratégias com o objetivo de ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação.

### 6.2.1 Universo

O universo da pesquisa constitui-se por: i) professores efetivos e substitutos que lecionam disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de pedagogia e licenciaturas da UFC; ii) alunos regularmente matriculados nessas disciplinas no período 2010.1 e iii) egressos das turmas de 1996 a 2006, que ocupem cargo de gestão educacional na rede de ensino público e/ou privada de Fortaleza-Ceará.

**QUADRO 3: Disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino ministradas para os Cursos de Licenciatura da UFC, conforme currículos vigentes nos anos 2007-2011, período em que se efetivou esta pesquisa.**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA-HORÁRIA	DEPARTAMENTO	CURSOS ATENDIDOS
PB088	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Infantil, Fundamental e Médio (Código e nomenclatura utilizados pelo antigo mapa curricular do curso de Pedagogia)	90h/a	Fundamentos da Educação	<b>Licenciaturas em:</b> Pedagogia Diurno  Pedagogia Noturno
PB123	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (Código e nomenclatura utilizados pelo mapa curricular em vigor, do curso de Pedagogia)	64h/a	Fundamentos da Educação	Pedagogia Diurno  Pedagogia Noturno
PB087	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (Código e nomenclatura utilizados pelo antigo mapa curricular dos cursos de Licenciatura)	64h/a	Fundamentos da Educação	<b>Licenciaturas em:</b> Ciências Sociais, História, Física, Matemática, Letras, Filosofia, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, Química, Educação Musical e Educação Física.

<b>PB092</b>	Estrutura, Política e Gestão Educacional  (Código e nomenclatura utilizados pelo mapa curricular em vigor, dos cursos de Licenciatura)	64 h/a	Fundamentos da Educação	<b>Licenciaturas em:</b> Ciências Sociais, História, Física, Matemática, Letras, Filosofia, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, Química, Educação Musical e Educação Física.
--------------	--	--------	-------------------------	--

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Na Universidade Federal do Ceará, em relação às disciplinas da área avaliada, conforme demonstrado no quadro anterior, adotam-se diferentes nomenclaturas, a saber: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, para o curso de Pedagogia, por contemplar o nível da Educação Básica desde a Educação Infantil. Já para os cursos de licenciatura, são utilizadas duas denominações: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, para atender ao currículo antigo e Estrutura, Política e Gestão Educacional, nomenclatura utilizada para atender ao currículo em vigor no período desta pesquisa.

### **6.2.2 Procedimentos**

Inicialmente foi realizado um levantamento histórico sobre o surgimento e desenvolvimento das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino no contexto brasileiro. Em seguida, efetuou-se uma análise documental sobre o conteúdo e desenvolvimento da disciplina, bem como foi avaliado o panorama histórico de matrículas no período de 2000 a 2010, a cada semestre, identificando alunos aprovados, reprovados por frequência e reprovados por nota sendo as reflexões, discussões e leituras aqui sistematizadas.

Os procedimentos adotados foram sistemáticos, partiram do contato com todos os professores definidos na amostra para que tomassem conhecimento da pesquisa e, na medida do possível, participassem fornecendo-nos dados concernentes ao objeto de estudo de maneira a consubstanciar as discussões posteriores. Em seguida, no período 2009.2 foram aplicados os instrumentais que caracterizaram o pré-teste e em 2010.1, após os necessários ajustes a fim de torná-los mais eficazes para a coleta de dados, foi realizada a etapa que consistiu na coleta de dados para posterior análise. Posteriormente, em contato com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará –SEDUC, buscou-se uma listagem contendo os nomes e contatos de todos os

gestores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais de Fortaleza-Ceará. Posteriormente, foram efetuados contatos telefônicos para identificar os sujeitos que haviam concluído seu curso de graduação na UFC, no período entre 1996 e 2006, período proposto para realização de investigação, com o objetivo de avaliar e apontar as possíveis necessidades de modificação nas referidas disciplinas de forma a discutir as relações apresentadas pela articulação teoria e prática e contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Em seguida, partindo da explicação dos objetivos e relevância desta pesquisa para a educação brasileira, a partir do aprimoramento da formação inicial de professores, fora realizada a solicitação da participação dos egressos identificados.

### **6.2.3 Amostra**

A amostra selecionada foi intencional, em conformidade com a natureza do estudo, e composta por professores, alunos e egressos. Esse tipo de amostra (BARROS; LEHFELD, 2000, p.42) constitui a forma mais simples de uma amostra não-probabilística, visto que “[...] o pesquisador se dirige intencionalmente a grupos de elementos dos quais deseja saber a opinião”. Assim, depreende-se que os resultados terão validade para aquele grupo específico, em um contexto determinado.

Para compor a amostra de estudantes e professores buscou-se junto ao Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Federal do Ceará, listagens que contivessem a identificação das turmas em exercício no período da pesquisa; foram identificados todos os estudantes matriculados nas disciplinas relacionadas à área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, isto é, das disciplinas: PB087 – Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio; PB088 – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Infantil, Fundamental e Médio; PB092 – Estrutura, Política e Gestão e PB123 – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, bem como, seus respectivos docentes e horários de funcionamento das turmas.

A secretaria do referido departamento nos forneceu os dados iniciais. Nesta ocasião, o total de alunos matriculados somava um total de 423 (quatrocentos e vinte e três) estudantes matriculados nas disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino. Contando com 14 (quatorze) turmas em funcionamento, distribuídas entre 12 (doze) diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará, campus de Fortaleza-Ce. Um total de 6 (seis) docentes, sendo 4 (quatro) docentes incluídos na categoria de professores substitutos e 2 (dois) na categoria de professores efetivos, atendiam à demanda.

De posse dos referidos dados, efetivou-se o contato com os 6 (seis) docentes que ministravam as disciplinas em estudo, para os quais explicamos a proposta e objetivos da pesquisa e solicitamos a participação respondendo ao instrumental a eles destinado. Apesar da insistência e recorrentes contatos, o total de 5 (cinco) docentes responderam aos instrumentais propostos. Concomitantemente, foram sendo agendados os contatos com os estudantes para a aplicação do primeiro instrumental, que ocorreu em sala de aula, logo no início das aulas das disciplinas, precisamente por todo o mês de março, no primeiro período letivo do ano de 2010.

Como última etapa, foram aplicados questionários ao sujeitos que, já haviam cursado uma das referidas disciplinas na Universidade Federal do Ceará, e que, após formados, estavam atuando como gestores em estabelecimento de ensino, público ou privado na cidade de Fortaleza-CE. Estes, por sua vez, totalizaram 10 (dez) egressos. Estes, foram selecionados de forma intencional em contatos realizados através da “lista de discussão eletrônica” dos alunos da pós-graduação, correio eletrônico, amparo tecnológico que viabilizou esta pesquisa.

Para a amostra da pesquisa foram selecionadas 11 (onze) turmas, escolhidas intencionalmente dentre as 14 (quatorze) turmas existentes. As 3 (três) turmas restantes, não foram alcançadas em virtude dos horários em que as aulas eram ministradas, inviabilizando o acesso da pesquisadora em virtude de peculiaridades encontradas, como diferença e choque entre os horários em que as disciplinas eram ofertadas, distância entre os *campi* onde as aulas ocorriam; dificuldades em agendar horários prévios com os docentes, em virtude dos problemas encontrados nas grandes cidades, como perda de tempo com o deslocamento, horários incompatíveis, insegurança, dentre outros.

A amostra inicial contou com um total de 310 (trezentos e dez) alunos, dentre os 423 (quatrocentos e vinte e três) estudantes matriculados inicialmente, representando um total de 67% do total dos estudantes matriculados nas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino. Dentre os 310 (trezentos e dez) sujeitos escolhidos para compor a amostra, na ocasião da aplicação do primeiro instrumental aos discentes, no início do primeiro semestre do ano de 2010, um total de 283 (duzentos e oitenta e três) sujeitos respondeu ao questionário aplicado na primeira etapa, representando inicialmente 91,3% dos matriculados nas 11(onze) turmas selecionadas inicialmente para a pesquisa. Os demais, 27 (vinte e sete) sujeitos, não foram encontrados em sala de aula, loco da pesquisa, embora a pesquisadora tenha feito três tentativas retornando às turmas onde estes estavam matriculados.

Vale mencionar os percalços sociais que obstaculizaram o desenvolvimento da pesquisa, como por exemplo, uma greve por parte dos funcionários da rede pública de transporte coletivo, por diversas vezes o trabalho de coleta de dados foi interrompido e se desenvolveu com severos prejuízos, uma vez que se tornou inviável o encontro da pesquisadora com todos os estudantes matriculados nas últimas semanas para encerramento do período letivo 2010.1, principalmente com aqueles que haviam participado da primeira etapa da coleta de dados, respondendo ao primeiro instrumental.

Contudo, a pesquisadora tomou a decisão de não interromper o desenrolar da pesquisa por considerar que os problemas sociais também permeiam os processos educacionais podendo vir a interferir diretamente nos resultados pedagógicos. Neste caso, foi constatado que com a ausência de transporte público, os estudantes faltavam demasiadamente às aulas por ausência de condições de acesso ao *campus*, o que além de prejudicar o processo formativo dos mesmos, direcionou os docentes a replanejarem a finalização de suas últimas aulas do semestre.

Nesse contexto, a amostra da pesquisa se configura de maneira diferenciada, uma vez que, apesar da persistência da pesquisadora, não se conseguiu aplicar o segundo questionário aos 283 (duzentos e oitenta e três) estudantes ao final do período, pois, 116 (cento e dezesseis) sujeitos que haviam respondido ao primeiro instrumental não foram encontrados, apesar da insistência da pesquisadora em retornar diversas vezes às salas onde ocorriam as aulas semanalmente. Diante do insucesso, a pesquisadora, de posse dos endereços eletrônicos dos 116 (cento e dezesseis) sujeitos não encontrados, tentou estabelecer contato com os mesmos, em busca das respostas para os instrumentais da segunda etapa da pesquisa, não obtendo êxito, pois, nenhum dos sujeitos respondeu. Considerou-se, então, inúmeras as perdas de informações que poderiam vir a ser somadas a esta pesquisa. No entanto, não deixam de ter relevância os dados coletados, sendo ainda mais merecedores de atenção, pois surgem imersos em uma mazela social que pode se repetir a qualquer época.

Mediante a realidade apresentada, após recorrentes tentativas da pesquisadora, em visitas às salas de aula, a amostra final desta pesquisa contou com 167 (cento e sessenta e sete) sujeitos respondentes na categoria dos discentes matriculados, total resultante da subtração de 116 estudantes, dos 283 sujeitos iniciais, representando 54% da amostra inicial e se torna válida mediante a variedade de cursos que abrange, bem como por considerar a opinião de 05 (cinco), dentre os seis docentes que ministram as disciplinas avaliadas e ainda contar com a opinião de 10 (dez) sujeitos que já fizeram parte do processo, aqui categorizados como discentes egressos da UFC, que na época da pesquisa atuavam como gestores em



escolas públicas de Fortaleza, colocando em prática os conceitos apreendidos durante sua formação, quando no curso de graduação cursaram disciplinas pertinentes à área de estudo que investiga as nuances que marcam a estrutura e o funcionamento do ensino no sistema educacional brasileiro.

Vale ressaltar que, o número de turmas também decresceu para 08 (oito), uma vez que se percebeu, quando o na aplicação do segundo instrumental, a necessidade de junção entre as turmas com menor número de matriculados e de menor frequência (com oito alunos, por exemplo, que, com a ocorrência da greve citada, agravou a situação, pois, por exemplo, nesse período, apareciam apenas dois estudantes para assistir às aulas) às turmas com maior número de estudantes. Tais decisões foram acordadas entre dois dos docentes com o objetivo de minimizar a perda de motivação daqueles que conseguiam se deslocar até o *campus*. Na oportunidade, as professoras revezavam as aulas alternadamente, observando que aspectos curriculares ainda necessitavam ser cumpridos e, preocupadas em não comprometer a qualidade das aulas trabalharam de maneira organizada até o fechamento do semestre. É relevante assinalar que, de modo geral, entre os docentes houve a preocupação com os índices de evasão e reprovação, de modo que os estudantes não fossem prejudicados e nem favorecidos com a situação social vivenciada.

Em síntese, a amostra foi composta por 5 (cinco) professores, sendo 1 (um) deles parte do quadro de professores efetivos em exercício e outros 4 (quatro) docentes se enquadravam na categoria de professores substitutos. Dentre as turmas, fizeram parte da amostra, estudantes de 8 (oito) turmas, matriculados nas disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino, sendo que duas turmas eram pertencentes ao Curso de Pedagogia e seis turmas dos cursos de licenciaturas, sendo quatro da área de humanas e duas da área de exatas, estas foram sorteadas aleatoriamente. O total de discentes respondentes dos dois instrumentais foi de 167 (cento e sessenta e sete). A amostra dos egressos, foi composta por aqueles que se graduaram no período entre 1996 a 2006 e que ocupavam cargo de gestão na época da pesquisa, responderam ao instrumental a um total de 10 (dez) profissionais.

#### **6.2.4 Instrumentos e coleta de dados**

A elaboração dos instrumentos aplicados visou a obtenção das percepções e opiniões acerca das contribuições proporcionadas pelas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino para a prática profissional de egressos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento do funcionamento do sistema da educação básica; à prática

profissional cotidiana, aos saberes profissionais e tendências futuras para esta formação a partir das recentes reformas curriculares para os cursos de licenciatura.

Para a efetivação da coleta de dados, foram elaborados 5 (cinco) instrumentais, em formato de questionário semi-aberto, para a coleta de informações, sendo dois questionários destinados aos alunos, um aplicado no início e outro ao final do mesmo semestre letivo, outros dois instrumentais voltados para professores, igualmente administrados e outro direcionado aos egressos, elaborado para única aplicação, ambos com conteúdo similar para permitir a comparação entre as opiniões dos docentes, discentes e egressos.

O primeiro e segundo instrumentais foram respondidos pelo corpo docente, em duas etapas, pois, sendo, o professor o sujeito mais importante do processo de ensino, a sua colaboração, ao fornecer um parecer criterioso sobre os diversos aspectos pertinentes ao desenvolvimento da disciplina ministrada, constituiu-se indispensável que suas considerações fossem observadas. Outros dois questionários destinaram-se aos alunos matriculados e objetivou realizar um levantamento inicial sobre expectativas geradas durante a execução da disciplina, para ao final desta, estabelecer relação entre as expectativas iniciais e a realidade apresentada igualmente aplicada em duas etapas. O terceiro e último questionário, fora aplicado aos egressos da Universidade Federal do Ceará, que cursaram as referidas disciplinas entre os anos de 1996 a 2006, que no período da pesquisa atuavam como gestores educacionais na educação básica, objetivando identificar quais os impactos produzidos por tais disciplinas para a prática profissional.

Conforme assinalado anteriormente, a coleta dos dados e informações sob a ótica dos professores, alunos e egressos efetuou-se através de questionários semi-estruturados conduzidos pela pesquisadora. O fato de questões estarem ligadas diretamente tanto à percepção e opinião dos sujeitos da pesquisa quanto ao sistema de acompanhamento da qualidade das disciplinas, sob a ótica dos egressos, indicaram a opção pelo instrumento em evidência.

O primeiro instrumental aplicado aos docentes, na etapa inicial da pesquisa, foi composto por seis questões e nove sub-itens. A primeira questão, composta por cinco sub-itens, buscou traçar um perfil dos docentes respondentes, solicitou-se dados como: nome, e-mail, gênero, idade, tempo de atuação como professor e a categoria funcional pertencente, se professor efetivo ou substituto. A segunda questão buscou levantar informações acadêmicas como identificação dos cursos nos quais o docente lecionava à época da pesquisa e quais as disciplinas da área pesquisada em que atuava. Na terceira questão, buscou-se saber dos

respondentes, sua opinião quanto à ideia que o aluno possui a respeito do conteúdo a ser abordado na disciplina, antes de matricular-se. Enquanto a quarta questão objetivou identificar as expectativas desse docente em relação às aulas que seriam ministradas naquele período. A quinta questão, por sua vez, intentou verificar qual a avaliação feita pelo docente, com respeito ao programa das disciplinas, se necessitam de ajustes, em caso positivo, quais seriam as modificações propostas. Por fim, a sexta questão foi constituída de um espaço reservado para outros registros a respeito das disciplinas a área que o docente julgasse necessário.

Na segunda etapa da pesquisa, fora aplicado outro instrumental aos docentes, na oportunidade, o principal objetivo foi coletar opiniões consistentes quanto ao desenvolvimento e conteúdo das disciplinas sob análise. A primeira questão foi destinada à identificação básica dos respondentes, apenas para compor o bloco de respostas de cada docente, visto que na primeira etapa da pesquisa, a identificação fora mais completa.

A segunda questão, composta por sete sub-itens, teve como propósito principal identificar peculiaridades referentes ao desenvolvimento das disciplinas, como: se o conteúdo programático fora discutido entre professor e alunos no decorrer do período das aulas; se a metodologia desempenhada favoreceu ao ensino e aprendizagem e/ou oportunizou a interação com outras disciplinas; se o estudante foi incentivado a discutir os resultados/conclusões das aulas teórico-práticas; se a avaliação adotada na disciplina foi coerente aos objetivos propostos; se houve reorientação quanto aos erros cometidos na avaliação de rendimento da aprendizagem.

A terceira questão, composta por quatro sub-itens, procurou identificar pontos referentes ao conteúdo, por exemplo, se este apresentou-se coerente com a ementa apresentada; se está adequado aos objetivos do curso; se a maneira como está organizado o conteúdo, favorece à aprendizagem e ainda, se proporciona a relação teoria e prática.

Da quarta questão até a décima segunda, partindo do princípio que as disciplinas da área de estrutura e funcionamento da educação básica, também fornecem ferramentas para que aqueles que pretendam ocupar cargo de gestão nas escolas, após formados, pretendeu saber a opinião dos docentes, quanto as competências necessárias para tal, a partir de considerações sobre pontos específicos do conteúdo, como por exemplo, sobre: a história da educação no Brasil; o sistema escolar; à hierarquia da lei; em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e outros documentos legais; quanto às modalidades e níveis de ensino; em relação à política educacional; com respeito à Gestão Educacional; ao Financiamento da Educação – FUNDEB e à avaliação do sistema

educacional brasileiro. A décima terceira questão, reservou espaço para registros julgados necessários pelos docentes.

Semelhantemente, aos estudantes respondentes desta pesquisa foram aplicados também dois instrumentais, nas duas etapas distintas da pesquisa. Para a primeira parte da pesquisa, o instrumental aplicado contou com cinco questões, sendo que a primeira e a segunda questão destinaram-se ao levantamento de um perfil dos estudantes, a partir de informações pessoais, gênero e idade e curso em que estavam matriculados. A terceira questão, perguntou ao estudante se antes de matricular-se possuía algum conhecimento a respeito do conteúdo a ser abordado na disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino e, em caso positivo, quais eram as informações que detinham. Em seguida, a quarta questão do instrumental realizou um levantamento de expectativas dos discentes em relação às aulas a serem ministradas e a quinta questão, reservou espaço para registro de informações adicionais que os estudantes julgassem necessárias.

Na segunda etapa da pesquisa, os discentes responderam também ao instrumental iniciado. O referido questionário traz em seu primeiro item, a identificação pessoal e acadêmica do respondente. As questões seguintes, da segunda à quarta questão, buscaram informações a respeito do tipo de avaliação a qual os estudantes foram submetidos, objetivando identificar quais os métodos mais comuns de avaliação utilizados pelos docentes no período formativo. A quinta questão do instrumental buscou um olhar avaliativo dos alunos em relação ao desenvolvimento da disciplina, bem como, em relação ao conteúdo. A sexta questão, por sua vez, solicitou aos estudantes que indicassem em que medida consideravam ter desenvolvido competências específicas, relacionadas aos conhecimentos necessários a um(a) competente gestor(a) educacional. As questões, eram de forma análoga às aplicadas aos docentes. A sétima questão buscou identificar quais as contribuições das referidas disciplinas para a formação docente, na opinião dos discentes respondentes, enquanto o oitavo item do instrumental buscou saber, na opinião dos estudantes, que tópicos poderiam ser omitidos, acrescentados ou ainda ampliados. O nono e último item do instrumental, destinou-se à possíveis registros de observações que os estudantes julgassem necessário inferir sobre as disciplinas da área.

Aos egressos, o instrumental foi aplicado em etapa única e constou de dez questões, sendo que a primeira e segunda questões foram destinadas ao levantamento do perfil pessoal e acadêmico de cada respondente. A terceira questão objetivou saber o tempo de formação e a quarta questão, há quanto tempo atuava como gestor educacional. A quinta e sexta questões buscaram informações sobre a situação de atuação do gestor, isto é, em que

esfera e nível de educação desempenhavam suas funções. A partir da sétima questão, buscou-se verificar se, ao concluir o seu curso de graduação, o então gestor(a) sentia-se teoricamente apto a desempenhar funções relacionadas ao cargo que ocupavam à época desta pesquisa. A oitava questão buscou saber a opinião dos egressos quanto aos conteúdos, solicitando opinião quanto aos que deveriam ser mantidos, omitidos ou inclusos, para um processo formativo inicial mais significativo. A nona questão buscou saber quais as contribuições recebidas pelos egressos respondentes, através do curso da disciplina, para as funções desempenhadas em sua atuação gestora. E por fim, a décima questão abriu espaço para que, caso o respondente tivesse a oportunidade de modificar o desenvolvimento didático da área em estudo, pudesse sugerir o que faria.

O trabalho para coletar os dados foi realizado pela própria pesquisadora, na intenção de garantir a qualidade do trabalho de campo e regularidade de tratamento dado a todos os participantes. Nas ocasiões em que o contato pessoal se tornou impossível, houve a tentativa de utilizar-se do envio de correspondência eletrônica aos ex-alunos solicitando respostas às questões do instrumento. Porém, sem êxito, uma vez que não houve uma ação devolutiva das respostas, o que nos causou estranheza, pois, em geral, este tipo de pesquisa produz resultados.

Os instrumentais para coleta de dados (questionários) contaram como apêndice ao final deste trabalho. Professor (APÊNDICE A); alunos (APÊNDICE B) e egressos (APÊNDICE C). Fazem parte também dos apêndices a lista de competências sobre cada conteúdo abordado na disciplina, a qual, será utilizada como parâmetro tanto para coleta (pois serve de base para a elaboração de instrumentos) quanto para análise dos dados que se apresentará no próximo capítulo.

## 7 ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários, que após tratados estatisticamente resultaram nas conclusões posteriormente apresentadas. A referida análise envolveu a descrição dos instrumentais utilizados, a partir de indicadores importantes, que possibilitaram uma visão ampliada quanto aos objetivos desta pesquisa.

### 7.1 Análise de dados sob a perspectiva quali-quantitativa (1ª. etapa)

No que se refere aos dados coletados, a análise métrica dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários implicou na construção de uma matriz das respostas dadas aos itens pelos sujeitos testados, utilizando o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 11.0 para *Windows*. Comandos ordenados ao *software* favoreceram a obtenção dos indicadores métricos que, por sua vez, foram calculados a partir da análise de variância da matriz de respostas.

A partir das questões subjetivas, foi efetivada uma análise de conteúdo, buscando categorias de sentido para as respostas, conforme critérios de homogeneidade, exclusão mútua, pertinência, objetividade e exaustão. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Considerando que o conhecimento científico surge a partir de pesquisas, esta investigação buscou encontrar respostas para os questionamentos suscitados anteriormente. Para tanto, foi imprescindível utilizar-se de abordagens, técnicas e processos que visem distanciar impressões subjetivas, procurando evidências que justifiquem as conclusões. Assim, vale ressaltar que houve um planejamento para este estudo, embora seja reconhecida a pluralidade das concepções em ciência, que institui *métodos diferenciados* para a investigação. (GONÇALVES, 2004; ISKANDAR, 2007).

Acredita-se que, torna-se imprescindível saber o que docentes, alunos e egressos, pensam a respeito da formação ofertada, para se proceder a ajustes nas disciplinas da área em estudo, quiçá em outras as partes do sistema de ensino em evidência. Além disso, pretendeu-se contribuir para despertar a colaboração que aliada à sensibilização do grupo pode promover uma participação efetiva e resultados que propiciem a melhoria do ensino-aprendizagem no ensino superior.

Na análise da precisão das escalas utilizadas na segunda etapa da investigação dos alunos que frequentaram a disciplina verificou-se que o valor do coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0,935. Segundo Cortina (1993) o ponto de corte satisfatório do valor do coeficiente Alpha de Cronbach é 0,70.

Os itens apresentaram variação do valor do coeficiente Alpha de Cronbach quando o item era deletado variando de 0,932 a 0,935. Isso demonstra que a ausência de nenhum item causou mudanças significativas na precisão do instrumento (FIELD, 2009; SOARES e TROMPIERI FILHO, 2010). A próxima tabela exemplifica a análise de precisão realizada:

**Tabela 1 - Valores do coeficiente Alpha de Cronbach**

<b>Valores do coeficiente Alpha de Cronbach</b>		
<b>Escalas</b>	<b>Nº de itens</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
5.1 Em relação ao desenvolvimento da disciplina	6	0,686
5.2 Em relação ao conteúdo	5	0,687
6.1 Com respeito à História da educação no Brasil	5	0,593
6.2 Com respeito ao sistema escolar	5	0,762
6.3 Com respeito à hierarquia da lei	5	0,819
6.4 Em relação à lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB 9394/96 e outros documentos legais	8	0,790
6.5 Quanto às modalidades e níveis de ensino	2	0,645
6.6 Em relação à política educacional	3	0,729
6.7 Quanto à gestão educacional	6	0,840
6.8 Com respeito ao financiamento da educação – FUNDEB	4	0,878
6.9 Quanto à avaliação educacional	3	0,707
Total	51	0,935

Fonte: da pesquisa

A análise dos valores do coeficiente *Alpha de Cronbach* por escalas, nos permitiu perceber que, dentre as 11 (onze) escalas, 7 (sete) apresentaram valor maior que 0,70, duas apresentaram valor de 0,68 próximo ao ponto de corte e apenas duas apresentaram valor menor, 0,645 e 0,593.

Nesse sentido, não foi identificada a existência de efeito de halo, utilizando-se a técnica “ $t^2$  de Hotelling” (“ $t^2$  de Hotelling” = 394, 8, F = 4,8 para p = 0,001). Dessa forma, não houve acúmulo de respostas em um único item (ALMEIDA e FREIRE, 2000). Em

continuidade, foram realizadas as análises, considerando o caráter quali-quantitativo da pesquisa.

As informações coletadas com os 167 estudantes, distribuídos em diferentes turmas e horários, que concordaram em responder aos dois instrumentais, no início e no final do período letivo de 2010.1, conforme apresentado na Tabela 2, foram, inicialmente analisadas quantitativamente.

**Tabela 2 – Distribuição de alunos por turma**

<b>Variável</b>	<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Turmas</b>	A	34	20,5
	B	35	21,0
	C	32	19,3
	D	6	3,7
	E	9	5,5
	F	21	13,0
	G	17	10,2
	H	8	4,2
	Sem resposta	5	3,0
<b>Total</b>		<b>167</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A Tabela 3 demonstra a distribuição dos estudantes atendidos por cada docente envolvidos na pesquisa, enquanto a Tabela 4, em seguida, apresenta a distribuição dos sujeitos de acordo com as disciplinas da área de estrutura e funcionamento as quais estiveram matriculados no semestre 2010.1.

**Tabela 3 – Distribuição de alunos por professor**

<b>Variável</b>	<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Professor</b>	Professor 1 - P1	26	15,6
	Professor 2 - P2	19	11,4
	Professor 3 - P3	44	26,4
	Professor 4 - P4	12	7,2
	Professor 5 - P5	61	36,4
	Professor 6 - P6	5	3,0
<b>Total</b>		<b>167</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa



**Tabela 4 – Distribuição dos estudantes conforme disciplinas da área onde estão matriculados**

Variável	Categoria	Quantidade	%
Disciplinas	PB087 - Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	10	6,0
	PB092 – Estrutura, Política e Gestão	112	67,0
	PB 123 – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	40	24,0
	Sem resposta	5	3,0
<b>Total</b>		<b>167</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Ambas as tabelas apresentadas anteriormente revelam dados importantes para a compreensão deste estudo, uma vez que tornam mais nítidos quantos são os estudantes participantes da pesquisa, quantos são atendidos por cada docente e ainda em quais as disciplinas se encontravam matriculados à época da coleta de dados.

O instrumental aplicado na primeira etapa aos estudantes é composto por cinco itens, sendo as duas primeiras questões relacionadas à identificação dos respondentes e semi-abertas, sendo complementadas por três questões abertas que buscam identificar as concepções iniciais dos alunos com respeito às disciplinas nas quais estão matriculados. O primeiro item do questionário referente aos dados de identificação indica gênero e idade dos respondentes.

Quanto ao gênero, a Tabela 5 indica as informações obtidas e revela que nos cursos de licenciatura prevalece o gênero feminino, com 58,7%, (n=98) entre os respondentes, enquanto o gênero masculino representa 40,7% (n=68) dos matriculados nos cursos que preparam para a docência. Apenas um sujeito não respondeu a este quesito, representando 0,6% dos sujeitos.

**Tabela 5 – Distribuição dos discentes de acordo com o gênero**

Variável	Categoria	Quantidade	%
Gênero	Feminino	98	58,7
	Masculino	68	40,7
	Sem resposta	1	0,6
<b>Total</b>		<b>167</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

No que se refere à idade dos respondentes a Tabela 6 revela que a maioria dos respondentes está na faixa etária entre 21 e 25 anos, perfazendo um total de 43,9% (n=72). Seguidamente aparecem aqueles que, cada vez mais jovens, ingressam na Universidade, com idades que variam entre 16 a 20 anos, representando 34,1% (n=56), dos respondentes. Os estudantes que na época da pesquisa possuíam entre 26 a 30 anos de idade são responsáveis por 10,4% (n=17) dos respondentes, enquanto aqueles que estão acima dos 31 anos somam o percentual de 11,6% (n=19). Apenas 3 sujeitos não revelaram a idade, o que representa 1,8%.

**Tabela 6 – Distribuição dos estudantes respondentes de acordo com a idade**

Variável	Categoria	Quantidade	%
Idade	16 a 20 anos	56	33,6
	21 a 25 anos	72	43,1
	26 a 30 anos	17	10,1
	31 a 35 anos	11	6,6
	Mais de 35 anos	8	4,8
	Sem resposta	3	1,8
<b>Total</b>		<b>167</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

O item 2 do primeiro instrumento buscou informações acadêmicas sobre os cursos nos quais os respectivos respondentes estavam matriculados, conforme a Tabela 7. Os dados apontam que os diferentes cursos de licenciatura detém o maior número de estudantes que cursaram as disciplinas em estudo, cerca de 74,9% (n=125). O curso de pedagogia noturno aparece em segundo lugar com 21,0% (n=35) e, somado ao turno diurno, perfaz um total de 24,0% (n=40). Um total de 1,2% (n=2), optou por não responder a este item.

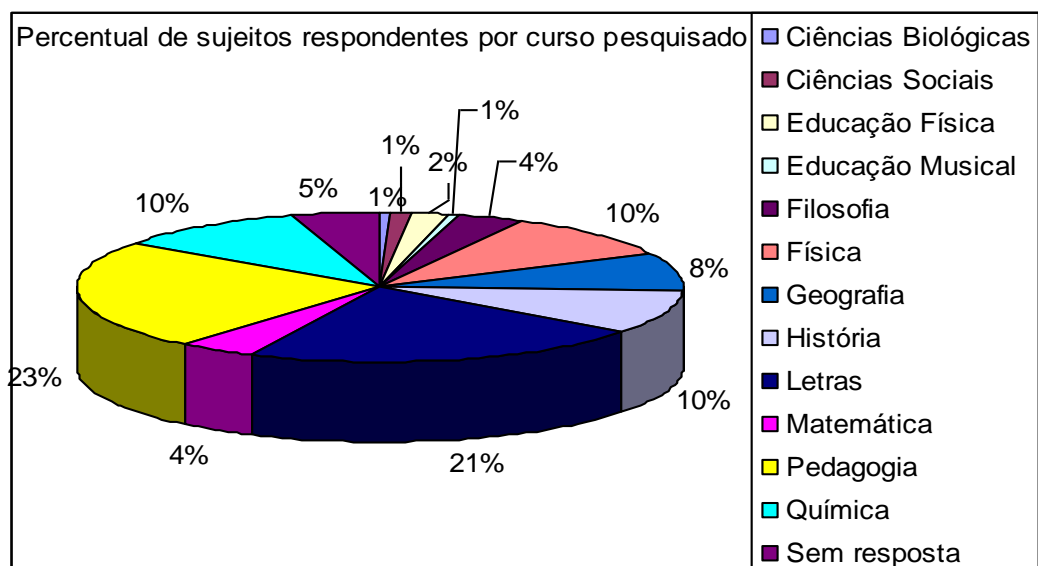
**Tabela 7 – Distribuição dos estudantes acordo com os cursos pesquisados**

Variável	Categoria	F	%
Cursos	Pedagogia D	5	3,0
	Pedagogia N	35	21,0
	Licenciaturas (diversos cursos)	125	74,8
	Sem resposta	2	1,2
<b>Total</b>		<b>167</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os diferentes cursos de licenciatura envolvidos por esta pesquisa se caracterizam no Gráfico 1, a seguir que aponta os percentuais de participação dos respondentes por curso nos quais estão matriculados.

**GRÁFICO 1: Distribuição dos discentes de acordo com os cursos nos quais estão matriculados.**



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Nesta pesquisa, a participação dos docentes foi considerada de grande relevância, uma vez que suas opiniões, quando comparadas às dos estudantes podem fornecer dados essenciais para um olhar avaliativo mais detalhado acerca das disciplinas em estudo. Assim, foram aplicados dois instrumentais aos docentes, igualmente ao processo de aplicação aos aprendizes, um no início e outro ao final do período 2010.1.

A partir das informações coletadas traçou-se um perfil dos profissionais que atuam no ensino das disciplinas avaliadas. O Quadro 4, apresentado a seguir, apresenta características dos docentes participantes desta pesquisa. Dentre os seis professores responsáveis pelas disciplinas ofertadas aos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará, apenas um professor, incluído na categoria de professores efetivos, não respondeu aos instrumentais. Contudo, a amostra trabalhada é significativa, visto representar mais de 90% do corpo docente em exercício à época da pesquisa.

**QUADRO 4: Perfil dos docentes que fizeram parte da amostra da pesquisa**

Professores respondentes	Categoria funcional	Idade	Sexo	Tempo de docência no Ensino Superior	Disciplinas Lecionadas	Cursos atendidos
P1	Efetivo	60 anos	Feminino	40 anos	PB092-EPGE <sup>1</sup>	Matemática e Educação Física
P2	Substituto	30 anos	Feminino	7 anos	PB087 – EEFM <sup>2</sup> PB123 – EFEB <sup>3</sup>	Letras e Pedagogia
P3	Substituto	35 anos	Feminino	1 ano	PB092 - EPGE <sup>1</sup>	Letras e Filosofia
P4	Substituto	30 anos	Feminino	3 anos	PB092 – EPGE <sup>1</sup>	Geografia, Letras, Física e outros cursos
P5	Substituto	26 anos	Masculino	1 ano	PB087-EEFM <sup>2</sup> PB092 - EPGE <sup>1</sup>	Educação Física, História e outros cursos

Fonte: Banco de dados da pesquisa

<sup>1</sup> PB092 – Estrutura, Política e Gestão da Educação - EPGE

<sup>2</sup> PB087 – Estrutura do Ensino Fundamental e Médio - EEFM

<sup>3</sup> PB123 – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica - EFEB

Considerando as opiniões dos estudantes respondentes e suas inferências identificadas a partir da análise inicial dos instrumentais aplicados, no que diz respeito ao desenvolvimento da disciplina, constatou-se a partir dos dados obtidos que, muitas vezes, o julgamento de valor conferido às disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino, bem como a sua importância, está diretamente relacionado à forma de atuação profissional dos docentes, principalmente, com respeito aos aspectos metodológicos. Assim, fez-se relevante também investigar a opinião dos professores atuantes no período desta pesquisa sobre aspectos específicos que favorecem a um olhar avaliativo mais completo.

O perfil delineado a partir dos itens 1 e 2 do primeiro instrumental aplicado aos docentes apresenta um número equilibrado de professores para atendimento aos alunos matriculados nos cursos para a formação de professores, Pedagogia e demais licenciaturas, perfazendo uma média de 33,4 alunos por turma. No entanto, há um contraste no que se refere a desproporcionalidade entre o número de docentes substitutos e efetivos, atestando a necessidade urgente de concurso público para professores efetivos, uma vez que a demanda é constante tendo em vista serem disciplinas obrigatórias a todos os cursos de licenciatura.

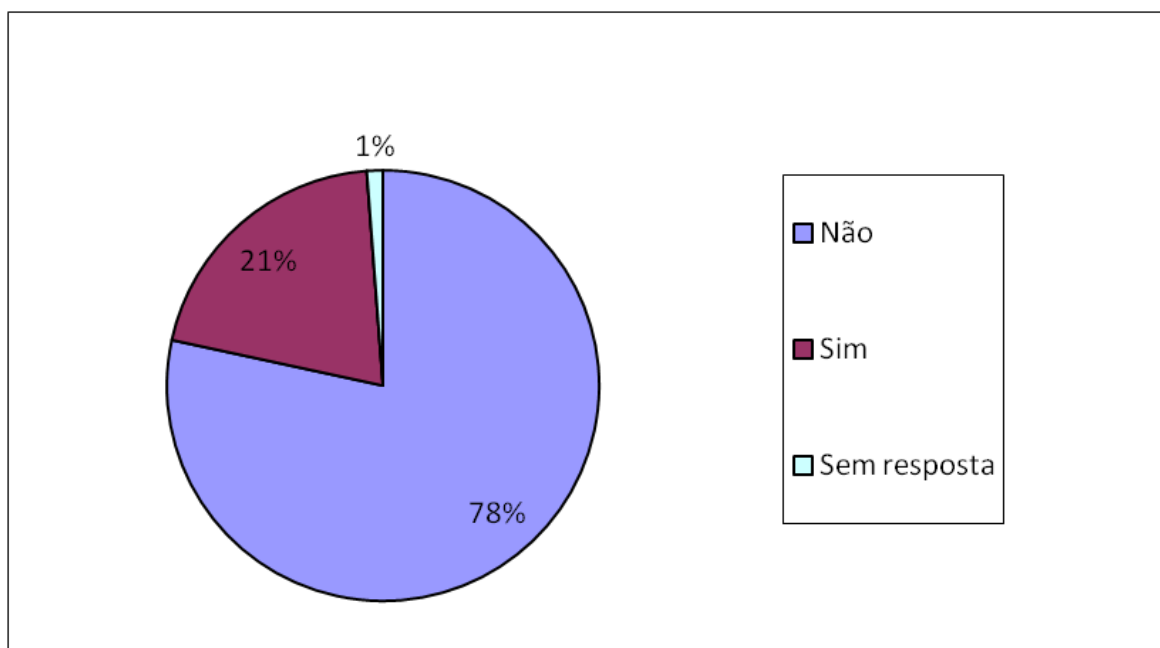
Outro fato, merecedor de especial atenção, é o tempo de atuação profissional na carreira docente. Neste quesito, o tempo de experiência no magistério é antagônico, a maioria

dos docentes possui entre um e três anos de atuação docente e apenas um professor estava há sete anos no exercício da profissão. É válido ressaltar que na época da pesquisa de campo, o mais experiente dos professores contava com 40 anos de trabalho e aspirava à aposentadoria. Percebeu-se aqui uma lacuna concernente à experiência profissional dos docentes em exercício, o que acreditamos ser um fator que pode comprometer a formação dos futuros gestores educacionais, sendo, portanto, urgente e necessária uma tomada de posição por parte do poder público, no que diz respeito a uma política de valorização da carreira docente, especificamente do ensino superior.

Explicitar a questão da participação docente no decorrer desta pesquisa fez-se necessário neste momento, tendo em vista que, em continuidade a este capítulo analisaremos as opiniões de partes importantíssimas e que são consideradas responsáveis diretas pelo sucesso do ensino-aprendizagem: professor e aluno. Nesse sentido, as respostas pertinentes aos itens que se relacionam entre si, serão apresentadas, comparadas e comentadas paralelamente, visando a construir uma referência avaliativa válida e consistente para as disciplinas sob análise.

Iniciando um paralelo entre as respostas dos estudantes e professores, o terceiro item do primeiro instrumental aplicado aos estudantes buscou identificar se antes de se matricular, estes detinham algum conhecimento sobre os conteúdos ministrados nas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento. Em caso de resposta positiva, deveriam identificar quais eram as informações que possuíam. Semelhantemente o terceiro item do primeiro instrumental aplicado aos docentes questionou se na opinião destes, antes de matricular-se o aluno tinha ideia do conteúdo a ser abordado pela disciplina e, em caso positivo, quais seriam essas ideias. Os resultados preliminares são apresentados no Gráfico 2, a seguir:

**GRÁFICO 2: Respostas dos estudantes quanto ao seu conhecimento prévio relativo aos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino.**



Fonte: Banco de dados da pesquisa

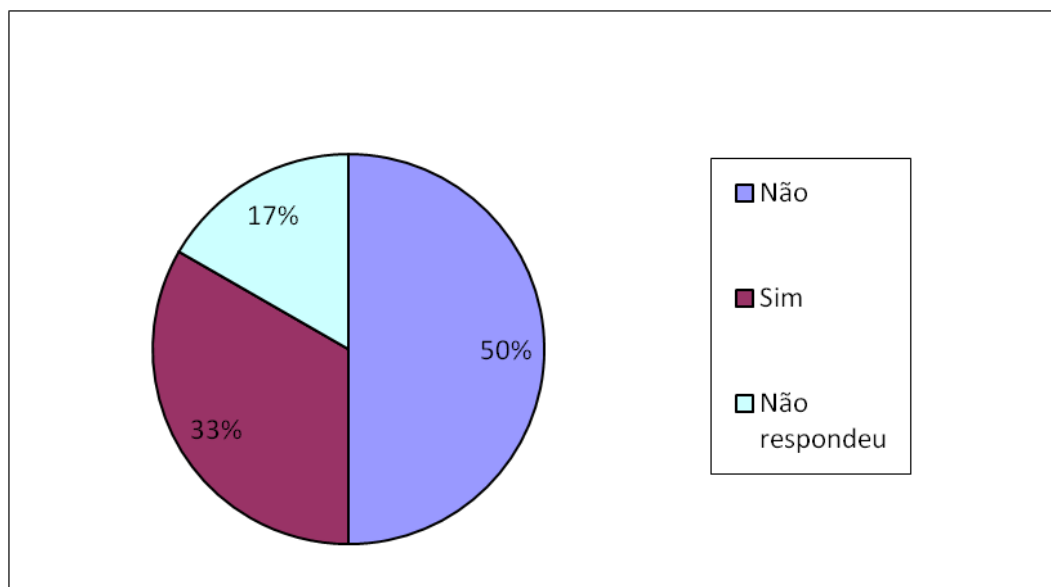
O Gráfico 2 revelou os resultados obtidos a partir da opinião dos estudantes, em que a maioria dos respondentes, cerca de 78% (n=130) dos respondentes afirma não ter conhecimento sobre os conteúdos ministrados, enquanto 21% (n=35) revela deter alguma informação e apenas 1% (n=2) optou por não responder.

O Gráfico 3, apresentado a seguir, é resultante da análise do terceiro item do primeiro instrumental aplicado aos docentes buscou a opinião dos professores quanto a ideia que o aluno possui acerca do conteúdo apresentado pela disciplina antes de matricular-se, se estes sabem ou não o que será abordado e, caso positivo, que ideias são essas. Nesse sentido, é interessante notar as ideias de Rosenthal e Jacobson (1968), que abordam a respeito das possíveis consequências das expectativas de professores a respeito de seus alunos. Defendem que, quando os professores acreditam que seus alunos podem mostrar melhores resultados aprendizagem, suas expectativas funcionam como o que denominam de “profecia auto-realizadora”, ou seja, o que o professor acredita, poderá vir à existência.

Outro parecer interessante situa-se em torno das concepções de Freitas (2003, p.45), quando afirma:

[...] a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso.

**GRÁFICO 3: Opinião docente quanto ao conhecimento prévio dos estudantes relativo aos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino.**



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Percebeu-se que, na opinião de 50% (n=3) dos docentes, ao matricular-se, o discente não possui ideia consistente acerca do conteúdo a ser abordado nas disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino. Esta opinião é expressa através das frases: a) *a maioria dos alunos matricula-se por ser uma disciplina obrigatória*; b) *penso que não refletem sobre o conteúdo antes de matricular-se, apenas após as primeiras aulas passam a pensar sobre o assunto*. Enquanto 33% (n=2) dos professores afirmam que estes já possuem algum conhecimento sobre o que estudarão nas disciplinas, conforme depoimentos: i) *sabem que estudarão sobre a legislação, organização escolar, gestão do sistema escolar e sobre o que eles chamam de siglas (PP,PDE,SAEB, etc)*, ii) *geralmente sabem através de outros colegas de curso que se trata de uma disciplina que trata sobre leis e organização do ensino básico*. 17% (n=1) dos sujeitos optou por não responder.

Faz-se necessário ainda a apresentação de informações complementares à análise do Gráfico 2. Dentre os aproximadamente 21% (n=34), informaram possuir determinados conhecimentos sobre os conteúdos ministrados nas disciplinas da área. Vale destacar alguns depoimentos dos alunos, decorrentes, muitas vezes, da percepção que detém a partir do próprio nome da disciplina ou até mesmo do que ouvem quando percorrem os corredores da faculdade sobre as disciplinas para as quais se matricularam à época desta pesquisa. As categorias foram selecionadas a partir da frequência com que eram citadas pelos estudantes. Dessa forma, pode-se observar, no quadro 5, a seguir, o que se constatou ser comum aos estudantes quanto ao que conheciam acerca do conteúdo das referidas disciplinas. Em algumas vezes a forma de escrita apresentava-se diferente, porém, com a mesma essência. Vale ressaltar ainda que, em alguns momentos, depoimentos negativos foram expressos, os quais serão também registrados no quadro a seguir:

**QUADRO 5: Conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conteúdos das disciplinas em estudo.**

CATEGORIAS	Frequência dos depoimentos acerca de conhecimentos prévios existentes sobre os conteúdos das disciplinas.
Aborda as Leis da Educação (LDB) e Políticas Públicas voltadas para a educação.	16
Desnecessária ao curso; conteúdo desagradável e dispensável; ministrada de forma mecânica e prioriza a memorização; chata.	6
Versa sobre a Estrutura, Organização e Funcionamento do ensino no Brasil.	4
Trata sobre a História da Educação.	2
Importante para quem trabalhará com a Gestão Educacional.	2
Indispensável para quem vai fazer concursos públicos para a área da educação.	1
Outros comentários.	3

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A categoria referente ao fato de que as disciplinas abordam sobre as Leis da Educação (LDB) e Políticas Públicas voltadas para a educação, aparece 16 vezes e revela que os estudantes possuem noção acerca do conteúdo geral abordado na disciplina, porém, mesmo assim, a análise da pesquisadora é que se trata de um conhecimento ainda superficial, já que



não se abordam apenas as leis e políticas públicas no desenrolar dos conteúdos propostos pelas referidas disciplinas.

A segunda categoria merece destaque, pois ocupou a segunda maior frequência, tendo aparecido 6 (seis) vezes. Refere-se aos depoimentos negativos acerca das disciplinas avaliadas e salienta que estas, muitas vezes, são vistas como desnecessárias e desmotivantes, conforme os depoimentos em destaque:

*S.14. Falavam que o professor era muito bom, mas era uma disciplina sem muita necessidade.*

*S.23. Os colegas [...] que já cursaram a disciplina comentaram, considerando-a desagradável e descontextualizada com a realidade da educação.*

*S.24. Outros que fizeram a disciplina disseram que era uma coisa técnica, desnecessária e meramente decorativo.*

*S.31. Que era um conteúdo entediante.*

A terceira e quarta categorias referem-se ao entendimento de que o conteúdo das disciplinas em estudo versa sobre a Estrutura, Organização e Funcionamento do Ensino no Brasil e sobre a História da Educação no Brasil.

*S.5. Assuntos abordados pelo próprio nome da disciplina, pois é evidente de que se trata.*

*S.8. Como se estrutura se organiza e como funciona a escola como um todo.*

*S.22. Sobre o funcionamento da Educação Básica e Superior.*

*S.25. Ouvi falar que aprenderíamos várias leis em relação a educação, eu tinha uma noção mínima que falaríamos sobre o Ensino Fundamental e Médio e sobre a História da Educação no Brasil.*

A partir da análise das categorias anteriores percebeu-se que os respondentes demonstram certo conhecimento, ainda que muito inconsistente, sobre os propósitos da disciplina, visto que, de forma geral associam os nomes das disciplinas aos possíveis conteúdos a serem abordados.

A quinta categoria suscita um aspecto que se considerou relevante, uma vez que ressalta a importância conferida à disciplina por sua importância para a preparação dos estudantes para aprovação em concursos públicos na área da educação. Este dado nos chamou a atenção, tendo em vista que não se trata dos propósitos da disciplina, entretanto, é uma

variável interessante, uma vez que, realmente os conteúdos abordados são essenciais à prática profissional do educador.

Na sexta e última categoria se enquadraram comentários que nem sempre se referem aos conteúdos propostos, mas que merecem atenção uma vez que demonstram a inconsistência nas informações fornecidas pelos estudantes que dizem deter certo conhecimento sobre os conteúdos das disciplinas em estudo:

*S.12. É uma disciplina parecida com a de didática.*

*S.37. Soube por intermédio de uma amiga que a disciplina era muito boa, pois era relacionada ao ensino.*

Por fim, as duas últimas questões do primeiro instrumento aplicado são predominantemente qualitativas, por isso, são analisadas separadamente, a seguir, juntamente ao item 5 do instrumento, por tratar-se de uma questão aberta, necessitando também de uma análise de conteúdo.

Demo (1999) sintetiza com propriedade a análise de conteúdo quando enfoca que esta não se refere ao conteúdo de um discurso e sim, a conteúdos de prática, deixando em segundo plano a roupagem formal da elaboração discursiva. O autor defende ser esta componente importante da avaliação qualitativa, embora cercada por mitos correntes.

A análise de conteúdo [...] deve alcançar o desenvolvimento do processo participativo sob a avaliação. Não há fórmula, por maior que seja a tentação formalizante de prender tudo a formas estáticas e repetitivas [...]. Nesse sentido, é fundamental a disciplina de campo, no sentido da coleta ordenada, minuciosa, limpa, para não se confundir infantilmente bagunça com criatividade. (DEMO, 1999, p.67).

Parte das questões sob análise foram subjetivas e, portanto, necessitaram de uma análise qualitativa. Assim, a fim de viabilizá-la, o discurso dos discentes foi organizado em categoria de sentidos, que constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos. No quarto item do instrumento buscou-se realizar, entre os respondentes, um levantamento das expectativas dos estudantes a respeito das aulas que viriam a ser ministradas naquele período letivo para o qual haviam se matriculado. As respostas foram diversas e alguns estudantes fizeram mais de uma observação, por isso optou-se por categorizar os dados para melhor viabilização dessa análise. Foram estabelecidas 3 grandes grupos (A,B e C), todos para explicitar a opinião dos discentes, tendo em vista que as respostas foram dadas de

maneira a considerar o posicionamento das respostas. Por exemplo, no grupo A aparecem as categorias que foram citadas em primeiro lugar nos discursos dos respondentes, no grupo B, surgem sub-categorias citadas em segundo lugar nos discursos, e no grupo C, foram registradas as observações citadas em último lugar, todas as respostas foram geradas e categorizadas, partindo das respostas dos estudantes.

**QUADRO 6: Expectativas dos estudantes com relação às aulas a serem ministradas.**

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>Frequência</b>
<b>Expectativas dos discentes em relação às aulas (A)</b>	1. Aprender/conhecer/entender sobre a Estrutura e Funcionamento do Ensino no Brasil.	59
	2. Expectativas positivas, que as aulas sejam mais significativas; envolventes; dinâmicas; discursivas; estimulantes e com professores entusiasmados.	26
	3. Estudar/conhecer Leis (com enfoque nos direitos e deveres dos professores) e Políticas públicas voltadas para a educação.	17
	4. Que a ementa e o programa sejam cumpridos integralmente e que aprendamos o conteúdo	17
	5. Ampliar/ aprofundar/ acrescentar/enriquecer conhecimentos sobre a educação no Brasil.	16
	6. Aulas que priorizem a prática dos conteúdos apresentados; que nos conduzam a conhecer a ação docente e a realidade das escolas.	9
	7. Preparação para o mercado de trabalho.	7
	8. Aprender sobre a história e evolução da educação no Brasil.	4
	9. Preparação para concursos públicos na área da educação	2
	10. Outros aspectos	10

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme o Quadro 6, na categoria A, que apresenta dez sub-categorias, a mais citada conta com 59 respondentes, aponta que uma das principais expectativas dos estudantes em relação às aulas a serem ministradas refere-se a necessidades que afirmam ter em aprender e/ou conhecer sobre a Estrutura e Funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro. Aqui, incluem-se a necessidade de conhecer como ocorrem os trâmites burocráticos, como se dão as decisões dos órgãos normativos da educação e ainda perceber sobre a competência e atuação das secretarias municipais e estaduais de educação. A carência de conhecimentos nesta área demonstra a urgente necessidade de se investir em metodologias que viabilizem esta aprendizagem que é condição indispensável àqueles que futuramente venham a exercer cargos de gestão.

A segunda sub-categoria com citação mais frequente, 26 sujeitos, revela que muitas das expectativas discentes são positivas em relação as aulas a serem ministradas, os estudantes alertaram que aulas com um enfoque didático-metodológico inovador tem o poder atrair a atenção deles e tornar a aprendizagem mais significativa e vista como de caráter útil para a sua futura prática profissional.

A terceira sub-categoria mais frequente, contou com 17 respondentes, aponta a expectativa dos estudantes em conhecer a legislação pertinente ao sistema educacional brasileiro e seu funcionamento, bem como, as políticas públicas voltadas para o setor educacional. Aqui se inclui ainda a perspectiva dos alunos com respeito a conhecer seus direitos e deveres enquanto profissionais, isto denota, de certa forma, interesse em conhecer sobre as prerrogativas do cotidiano do profissional professor, como por exemplo: questões salariais, direitos a férias, assistência à saúde, mediação entre possíveis conflitos que envolvam a comunidade escolar, dentre outros.

A quarta sub-categoria, igualmente caracterizada pelo mesmo número de respondentes, 17 sujeitos, apresenta como expectativa o cumprimento integral da ementa e do programa de disciplina com a promoção da aprendizagem. Esta observação nos permite inferir que, possivelmente, os alunos já tenham tido a experiência de programas e ementas não cumpridos, ou ainda que cumpridos, não tenham promovido a aprendizagem esperada.

A quinta sub-categoria, com 16 respondentes, aponta para uma perspectiva dos estudantes de que a disciplina lhes permita aprofundar conhecimentos e enriquecer seus argumentos com respeito à educação no Brasil, ampliando sua visão crítica acerca de temáticas que tenham como ponto central a educação.

A sexta sub-categoria apontada por 9 sujeitos, revela que os alunos esperam que as aulas ministradas priorizem a realidade das escolas brasileiras e os conduza a conhecer

como ocorre o processo ensino-aprendizagem na prática e ainda possibilite reflexões teóricas sobre as observações por eles realizadas. Aqui, nota-se uma necessidade que poderia ser suprida pela disciplina de Didática e que os estudantes ainda confundem os propósitos das disciplinas da área de estrutura, embora, se reconheça que uma abordagem prática seja de fato importante de grande valia para a formação do professor.

A sétima sub-categoria, respondida por 7 sujeitos demonstra a preocupação dos estudantes em que a disciplina os prepare para o mercado de trabalho, aqui, notou-se mais uma vez, o anseio destes por se aproximarem do cotidiano das escolas afim de poderem, de certa maneira, vivenciar, ainda durante a sua formação, os desafios da realidade educacional.

A oitava sub-categoria, com menor intensidade na frequência dos respondentes, 4 respondentes porém, não menos importantes, reforça a ideia dos estudantes em aprender sobre a história e a evolução da educação no Brasil, pois, acreditam que somente a partir disto, seria possível entender como se organiza e funciona o sistema educacional atual. Porém, ao nosso ver esta observação merece atenção especial apenas para os cursos de licenciatura, que não possuem outras disciplinas com este enfoque, para os cursos de Pedagogia, já existem disciplinas que trabalham especificamente esta temática. Portanto, concluímos que, é fundamental para as disciplinas da área de estrutura e funcionamento reservar tempo para o trabalho sobre os aspectos históricos da educação brasileira.

A nona sub-categoria, apontada por 2 respondentes, atenta mais uma vez para o caráter ‘utilitário’ que alguns estudantes conferem a estas disciplinas, por exemplo, a responsabilidade de trabalhar conteúdos que preparem para concursos públicos para a área da educação. Embora seja uma expectativa válida, consideramos não fazer parte diretamente dos objetivos destas disciplinas.

Por fim, a décima sub-categoria envolve outros aspectos igualmente importantes, mas, que foram citados com menor intensidade. Dentre estes, aparecem como expectativas dos estudantes, aspectos que necessitam ser mencionados, pois também representaram anseios dos estudantes, como por exemplo, *que o professor efetivo apareça, pois ele sempre manda pessoas para substituí-lo; ser aprovado; relacionar os conteúdos ministrados com o curso no qual está matriculado; dentre outros, como comparar o sistema educacional brasileiro com o sistema de educação de outros países*. Diante disto, a pesquisadora compreendeu esta sub-categoria como apontamento para a busca por uma identidade na constituição de cada disciplina em estudo.

No terceiro quadro, que apresenta a Categoria B, foram apontadas subcategorias que merecem atenção especial no que se refere às expectativas dos estudantes com relação às

aulas que receberiam. No quadro apresentado nota-se que algumas subcategorias são semelhantes às analisadas nos parágrafos anteriores e que os anseios dos estudantes no que diz respeito à metodologia e aprendizagem dos conteúdos das disciplinas são semelhantes.

**QUADRO 7: Expectativas dos estudantes com relação às aulas a serem ministradas**

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	Frequência
<b>Expectativas dos discentes em relação às aulas (B)</b>	1. Aulas motivadoras; que priorizem a prática dos conteúdos apreendidos; com metodologias inovadoras; com uso de recursos áudio-visuais; professores entusiasmados.	37
	2. Ampliar conhecimentos sobre leis da educação com enfoque nos direitos e deveres dos educadores.	25
	3. Formação profissional e preparação para o mercado de trabalho.	18
	4. Aprender/Conhecer sobre Estrutura e Funcionamento do Ensino priorizando o debate; enfoque sobre direitos e deveres dos educadores.	18
	5. Aprender sobre gestão escolar/papéis/direitos e deveres dos gestores.	14
	6. Aprender/Descobrir novos horizontes sobre a docência e as formas de atuação do professor	9
	7. Que a ementa e o programa sejam cumpridos integralmente e com conteúdo atualizado;	4
	8. Preparação para concursos públicos na área da educação;	3
	9. Outros aspectos	39

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Em prosseguimento a análise, a sub-categoria mais citada pelos estudantes, apresentando um total de 37 respondentes, aponta que aulas motivadoras, que priorizem a

prática e que sejam ministradas através de metodologias inovadoras com o auxílio de recursos áudio-visuais e com professores entusiasmados.

A segunda sub-categoria mais citada, apontada por um total de 25 sujeitos, ressalta como expectativa a necessidade dos estudantes em ampliar o conhecimento no que se refere à legislação educacional em vigor, enfocando principalmente questões relacionadas aos direitos e deveres do profissional professor, o que infere, ao nosso ver, certo interesse pela carreira docente.

Por sua vez, a terceira e quarta sub-categorias mais citadas, igualmente apontadas por 18 respondentes cada uma, apontam que as expectativas dos estudantes se configuram, na realidade, como preocupações em torno da formação profissional a ser proporcionada, bem como, ao mercado de trabalho. Salientaram ainda a necessidade de aprender sobre a estrutura e funcionamento do ensino sob o enfoque do debate, novamente priorizando os direitos e deveres dos educadores, conforme citado no item anterior.

A quinta sub-categoria subjacente à categoria B, demonstrada através do quadro 4, é apontada por 14 respondentes como sendo expectativa dos estudantes, aprender sobre a gestão escolar sob a perspectiva dos diferentes papéis exercidos pelo gestor escolar, assim como, sob o prisma dos seus direitos e deveres, na ação gestora.

A sexta sub-categoria, com frequência de 9 sujeitos, aponta que as expectativas dos discentes estão em torno de aprender e/ou descobrir novos horizontes sobre a docência e as formas de atuação dos professores. Percebe-se aqui, certa confusão no que diz respeito às expectativas dos discentes, uma vez que as observações ora apontadas estão diretamente vinculadas às disciplinas da área de didática do ensino.

A sétima sub-categoria, apesar de citada por apenas 4 respondentes, traz uma observação relevante quando apresenta como expectativa discente o cumprimento das ementas e planos de disciplina, fato que nos permite inferir que os programas apresentados pelos docentes nem sempre são cumpridos, visto o comprovado descontentamento por parte dos estudantes sujeitos da pesquisa. Aqui, se apóia a relevância de estudos avaliativos desta natureza, uma vez que o ato de avaliar permite não só o julgamento, mas, favorece o aprimoramento (PENA FIRME, 1980; DIAS SOBRINHO, 1995)

A oitava sub-categoria, de menor frequência e também citada na categoria A como uma expectativa dos estudantes merece destaque, pois, reaparece revelando um desejo que não é função das disciplinas sob análise: a preparação para concursos públicos na área da educação.

A última sub-categoria, citada por 39 respondentes, destaca diferentes aspectos, embora não sejam menos importantes que os demais citados anteriormente, aparecem em menor frequência, citados apenas por um respondente, por isso, não foram agrupados em sub-categorias denominadas. No entanto, alguns depoimentos individuais revelam as expectativas de parte desses respondentes e merecem destaque:

*S.14. Tenho a expectativa de não ser cobrado a decorar leis.*

*S.28. Que não fuja dos assuntos a serem abordados de acordo com o programa da disciplina.*

*S.40. Minha expectativa é que a professora apareça e pare de mandar a cada aula um substituto.*

*S.41. Não tenho nenhuma expectativa. O que vier, virá.*

*S.50. Quero relacionar esta disciplina com meu curso. Ainda não consegui entender a necessidade desta para minha prática.*

*S.116. Quero apenas ser aprovado.*

*S.150. Ter a capacidade de comparar o sistema educacional brasileiro com os sistemas de outros países.*

Os depoimentos mencionados revelam que algumas expectativas não deveriam existir, em torno das disciplinas em estudo, como por exemplo, a exigência de um professor efetivo e permanente; que haja interação entre professores e alunos e, ainda, que as aulas não fujam dos assuntos contemplados pelo programa da disciplina, tendo em vista serem estas condições *sine-qua-non* para o funcionamento de quaisquer disciplinas. Por outro lado, revelam a fragilidade no conhecimento possuído pelos estudantes com relação à disciplina quando apontam como expectativa o desejo de não serem obrigados a memorizar leis; o que não deveria ocorrer na ação didática, tendo em vista a proposta de que o estudante compreenda os ditames legais e a partir deles construa o seu posicionamento crítico. Outro aspecto que revela desconhecimento é a necessidade apontada de relacionar a disciplina com o curso, o que nos parece inconsistente, uma vez que, cursando uma licenciatura o estudante se prepara para a docência e inevitavelmente deverá estudar sobre a estrutura e o funcionamento do ensino. Por conseguinte, a intenção de estudar sobre o currículo, especificamente, foge aos objetivos das disciplinas da área de estrutura, cabendo às disciplinas vinculadas ao planejamento e currículo. Outros comentários que revelam a ausência de qualquer expectativa ou ainda apenas o desejo de ser aprovado, demonstrando falta de motivação e desinteresse por parte dos estudantes.



O Quadro 8, através da categoria C, identifica em sub-categorias outras expectativas dos estudantes, igualmente importantes, que em alguns casos se repetem, considerando as categorias A e B, porém, são citados em ordem de prioridade diferente.

**QUADRO 8: Expectativas dos estudantes com relação às aulas a serem ministradas.**

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	Frequência
<b>Expectativas dos discentes em relação às aulas (C)</b>	1. Conhecer Estrutura e Funcionamento do Ensino, incluindo a legislação educacional e os direitos e deveres do educador	11
	2. Aulas voltadas para a prática/aplicação dos conteúdos	9
	3. Didática inovadora	5
	4. Aprender sobre gestão escolar/papéis/direitos e deveres dos gestores	3
	5. Avaliação diferenciada	3
	6. Discutir problemas atuais da educação; possibilitar visão crítica sobre a educação	2
	7. Docente preparado para a área que leciona	2
	8. Deveria ser ofertada no final do curso	2
	9. Que a disciplina seja ofertada no início do curso	1
	10. Sem observação	130

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Na categoria C, a primeira sub-categoria mais citada, apontada por 11 sujeitos, demonstra que as expectativas dos estudantes se situam em torno da aprendizagem, uma vez que, através das aulas desejam conhecer a Estrutura e Funcionamento do Ensino, incluindo a legislação educacional e os direitos e deveres do educador. Esta sub-categoria coaduna com o item 1 da categoria A, que valoriza a aprendizagem nesse sentido.

A segunda sub-categoria mais frequente, 9 respondentes diz respeito à expectativa que os estudantes possuem, no sentido de aulas que conduzam à prática, corroborando com a Categoria A, item 6, onde o mesmo número de respondentes indica a necessidade de aulas que, além de priorizarem a prática; os conduzam a conhecer a ação docente e a realidade das escolas.

A terceira sub-categoria, indicada por 5 respondentes revela que a didática inovadora é uma das expectativas dos sujeitos. Esta expectativa é igualmente apontada por respondentes das categorias A e B, dos Quadros 6 e 7, respectivamente, por 26 e 37 sujeitos que em torno de uma didática inovadora afirmam possuírem expectativas positivas, esperando que as aulas sejam mais significativas; com metodologias inovadoras; com uso de recursos audiovisuais; dinâmicas; discursivas; estimulantes e com professores entusiasmados.

Na quarta sub-categoria, surgiu como expectativa indicada por 3 sujeitos a necessidade de aprender sobre gestão escolar enfocando desde os papéis até os direitos e deveres dos gestores, esta se repete, pois já havia aparecido na categoria B, quando fora indicada por 14 respondentes.

A quinta sub-categoria apontada por 3 respondentes, nos chamou a atenção por não aparecer em nenhuma das categorias anteriormente analisadas e ainda por se referir a preocupação dos estudantes em relação ao tipo de avaliação de rendimento a ser aplicada pelos docentes. Este fato nos chamou a atenção, uma vez que aponta a questão da avaliação como uma possível problemática.

A sexta sub-categoria, embora apontada por apenas 2 sujeitos, identificou como expectativa discutir problemas educacionais atuais, a fim de que estes possam possibilitar uma visão mais crítica. Apesar de apontada por poucos indivíduos caracterizou-se como sub-categoria devido a sua relevância.

A sétima e oitava sub-categorias, igualmente apontadas por 2 sujeitos, respectivamente, revela como desejo dos estudantes que os professores sejam preparados para sua respectiva área de atuação e ainda que as disciplinas da área sejam ofertadas ao final do curso, dado seu valor informativo para a prática profissional do educador. Em contraponto, a nona sub-categoria sugeriu que a disciplina seja ofertada no início do curso. Estas informações ganham relevância uma vez que não foram citadas anteriormente.

A categoria C foi a de menor número de sub-categorias, bem como de mais baixa frequência nas respostas disponibilizadas pelos sujeitos partícipes desta pesquisa. As sub-categorias com maior incidência, foram citadas por 11; 9 e 5 sujeitos, respectivamente, a primeira aponta como principal expectativa dos estudantes a necessidade de conhecer sobre a Estrutura e Funcionamento do Ensino, observando o que preconiza a legislação em vigor e os direitos e deveres dos profissionais da educação; a segunda propôs aulas mais voltadas para a prática, enquanto na terceira sub-categoria os estudantes requeriam uma didática inovadora; expectativas já indicadas nas categorias A e B, por um maior número de estudantes.

Um ponto relevante que nos chamou a atenção trata sobre a necessidade que os estudantes apontam em aprender sobre gestão escolar salientando os diferentes papéis que são conferidos àqueles que desempenham funções relacionadas à direção de instituições educacionais e aos direitos e deveres pertinentes à esta função, de acordo com a legislação em vigor.

A quinta sub-categoria nos chamou a atenção por ser um ponto não apontado nas categorias analisadas anteriormente, esta diz respeito aos desejos dos estudantes na perspectiva de uma avaliação de rendimento diferenciada. Com base em nossa experiência profissional como docente no Ensino Superior, isto nos remete a duas pressuposições: em primeiro lugar, os estudantes estariam preocupados com a aprendizagem e, em segundo, somente interessados nas notas que os conduziram a aprovação.

Em seguida, a sub-categoria 6 que aponta como perspectiva dos estudantes a discussão sobre problemas atuais da educação, de maneira a construir uma visão crítica, demonstra o interesse dos estudantes numa formação de qualidade, ainda que tenha sido apontada por apenas 2 sujeitos.

Na sub-categoria 7, apontada apenas por dois sujeitos, porém com novas proposições, são reveladas como aspirações dos estudantes, a necessidade que os docentes a ministrar as disciplinas estejam preparados para a disciplina, pois, percebem muitas vezes a insegurança ou a falta de entusiasmo de docentes que afirmam não ser aquela a sua área de estudo ou de interesse.

As sub-categorias 8 e 9 são antagônicas, porém, igualmente importantes, pois mostram a divergência de opiniões quanto ao período em que as disciplinas que tratam sobre a estrutura e funcionamento do ensino deveriam ser ofertadas, se no início ou final dos cursos de licenciatura, no entanto, comentários dos estudantes apontam que veem mais significado para estas quando ofertadas ao final do curso. Outros, por sua vez, sugerem que estas disciplinas, dada a sua importância para a prática profissional deveriam ter a carga-horária ampliada e ser ofertada em duas etapas: no início e no final do curso, ação que possibilitaria maior maturidade no entendimento do que se refere à estrutura e funcionamento do ensino. A última sub-categoria aponta os 130 sujeitos que optaram por não emitir nenhuma opinião complementar.

Finalizando a análise do primeiro instrumental, aplicado aos discentes, a quinta questão do primeiro instrumental sugeriu que o discente registrasse suas considerações acerca das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino. Neste item, dos 167 participantes da amostra, um total de 81 respondentes, representando 49% dos sujeitos da

pesquisa emitiram suas opiniões que foram classificadas em 7 (sete) categorias. Os demais participantes da amostra, 86 sujeitos, isto é 51%, optou por não registrar nenhuma informação complementar.

### ***7.1.1 Análise de dados sob a perspectiva quali-quantitativa na opinião docente (1ª etapa)***

Dando prosseguimento as análises do primeiro instrumental aplicado aos docentes, o quarto item buscou realizar um levantamento das expectativas dos docentes com relação as aulas a serem ministradas, as respostas dos professores foram variadas e se caracterizam pelos depoimentos que se seguem:

*P.1 – Acredito que não terá novidade com o cumprimento das atividades como planejado.*

*P.2 - Preparo minhas aulas buscando inovar, conscientizar meus alunos e aprimorar o desenvolvimento do meu trabalho e a cada semestre sigo nesta perspectiva. Por exemplo, neste semestre implementarei em algumas de minhas aulas, questões de concursos para professor que envolvam os conteúdos de nossa disciplina.*

*P.3 – A maior expectativa que considero também um desafio é tornar a disciplina dinâmica e atrativa o suficiente para envolver os alunos com as aulas (temas) despertando neles o interesse para temas relacionados à gestão educacional fomentando uma reflexão acerca do papel dos atuais e futuros gestores do sistema público brasileiro no âmbito da educação.*

*P.4 – Espero realizar minhas aulas com metodologias diversificadas, que facilitem o aprendizado dos alunos. Desejo que todo o conteúdo da ementa seja abordado minuciosamente, de forma que a disciplina contribua efetivamente para o aperfeiçoamento pessoal e profissional do educando. Vale ressaltar que pretende-se realizar reflexões acerca do contexto atual e fazer uma práxis educativa vinculando os conhecimentos teóricos com atividades práticas nas escolas.*

*P.5 – Minhas expectativas giram em torno de aulas participativas, marcadas pelo diálogo. A ideia é a utilização de atividades práticas, a fim de tornar os conteúdos estudados mais significativos.*

A partir do levantamento de expectativas, tanto dos discentes quanto dos docentes percebeu-se a semelhança entre o que os dois grupos de respondentes esperam, em síntese: i) *metodologias diversificadas e inovadoras capazes de provocar o envolvimento dos estudantes e tornar as aulas mais dinâmicas;* ii) *associação da teoria à prática com aplicabilidade dos*

conteúdos apreendidos no 'locus' da atividade profissional; iii) direcionamento de questões específicas para concursos públicos na área da educação e iv) conhecer direitos e deveres dos profissionais da educação.

O quinto item do instrumental perguntou qual a avaliação do docente quanto ao programa de disciplina trabalhado atualmente pelas disciplinas da área de estrutura e funcionamento e se, na opinião deles havia necessidade de alguns ajustes, caso necessários, quais seriam. As respostas foram diferenciadas e seguem conforme depoimentos:

*P.1 – O único ajuste que acho necessário é a observação constante a atualização dos documentos legais.*

*P.2 – Na realidade até já fizemos recentemente alguns ajustes com alteração de conteúdos e atualização bibliográfica, bem como, com relação ao material de apoio utilizado pelo grupo de professores que ministram as disciplinas da área. Por exemplo: organizamos juntos um aglomerado de material didático, inclusive selecionamos vídeos, artigos, links, dinâmicas de grupo e estratégias que pudessem ser utilizadas por todos.*

*P.3 – O programa é muito extenso para o curto tempo de um semestre, mesmo sabendo que, principalmente os alunos das licenciaturas não tem contato com certos temas contidos nesse programa, considero que seria de grandiosa importância que pudessem ter um contato maior com temas que dizem respeito à estrutura e funcionamento do ensino brasileiro. Ajustes sempre são necessários em qualquer processo de trabalho, e no caso específico da disciplina, considero que atualizar os textos no que se refere à legislação, avaliação e políticas educacionais, que são temas que frequentemente podem sofrer mudanças na execução dos serviços oferecidos, direcionando assim a disciplina a se fazer atual.*

*P.4 – O programa dessas disciplinas, já estão há algum tempo sofrendo ajustes, pois, esporadicamente os professores se reúnem para discutir sobre elas. Entretanto, ainda faz-se necessária a unificação da bibliografia ou mesmo do material didático adotado. Também proponho que sejam realizados encontros mensais para debater acerca de peculiaridades das disciplinas da área, bem como, para contribuições metodológicas coletivas.*

*P.5 – Penso que a atualização do programa deveria acontecer de forma mais sistemática, visto que as alterações sofridas pelo objeto da disciplina são dinâmicas.*

O sexto item do instrumental visou coletar outras informações consideradas relevantes por cada professor, acerca da disciplina. Nesse sentido, foi reservado um espaço aberto, para que subjetivamente os respondentes pudessem se expressar. Dentre os cinco

respondentes, dois optaram por nada registrar, enquanto os demais, 3 sujeitos escreveram o que lê nos depoimentos a seguir:

*P.2- Entendo que é preciso conscientizar tanto os professores quanto os estudantes da necessidade essencial, porém, não exclusiva de atualização do conteúdo programático, bem como, da bibliografia das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, já que no tangente ao Brasil, nosso objeto de estudo “sofre” com inúmeras alterações.*

*P.4- Penso que disciplina tão relevante na formação docente deveria ser ministrada pelos melhores professores da instituição. Observo que apesar dos professores substitutos serem interessados e bons profissionais, a rotatividade de professores prejudica a unidade de trabalho no grupo responsável pelo desenvolvimento da área de estrutura e funcionamento do ensino.*

*P.5 – Ao meu ver, esta disciplina deve ser ofertada a alunos que já tenham certa maturidade acadêmica e/ou alguma relação mais direta com a escola. No curso de história, por exemplo, ela é ofertada a alunos do segundo semestre, que muitas vezes não dão o devido valor e nem entendem, muitas vezes, as discussões travadas.*

Em concordância com as opiniões dos docentes expressas nos parágrafos anteriores através de depoimentos, apresenta-se o Quadro 6, que dividido em 7 categorias busca fazer o registro de informações complementares consideradas relevantes pelos estudantes.

**QUADRO 9: Registro de informações complementares quanto às disciplinas avaliadas.**

CATEGORIAS	Frequência
1. Conteúdo	6
2. Programa de disciplina e Carga-horária	8
3. Aspectos metodológicos	12
4. Observações sobre a disciplina de forma geral	13
5. Sugestões	20
6. Expectativas	20
7. Aspectos referentes à Gestão Educacional	2

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Dentre as 7 (sete) categorias identificadas, destacaram-se depoimentos considerados relevantes, os quais foram registrados de acordo com as categorias nas quais se incluem. Para a primeira categoria, referente aos conteúdos, foi registrado:

S.2 – *A cadeira é bem apresentada e ministrada e o conteúdo não é aquém do necessário.*

S.56 – *Gostaria que este conteúdo... fosse trabalhado também em outras disciplinas, de forma interdisciplinar, pois, tenho dificuldades de entender as siglas usadas no funcionamento do ensino, tenho curiosidade em aprendê-las. Acho que falando deste conteúdo noutras disciplinas ficaria mais fácil aprender.*

S.69 – *O conteúdo é bem explícito, objetivo e de muita importância para a vida acadêmica das pessoas que pretendem lecionar.*

S.70 – *O conteúdo poderia se tornar um pouco mais interessante se o material utilizado fosse um pouco mais adequado...*

Percebe-se que na categoria referente aos conteúdos há divergência entre as opiniões dos estudantes, que variam de acordo com a compreensão individual. Dentre os depoimentos expressos, chamou-nos a atenção a necessidade de interdisciplinaridade apontada pelo sujeito S.56, quando afirma que haveria melhor compreensão dos conteúdos apresentados se houvesse menção destes em outras disciplinas, sempre que possível.

Na segunda categoria identificada, correspondente ao programa de disciplina e carga-horária, as observações consideradas mais relevantes foram:

S.14 – *Acredito que deveria ser uma disciplina aplicada no final da graduação, momento em que o estudante está mais maduro. Possui carga-horária e número de créditos normais.*

S.19 – *Ainda que o programa de disciplina seja extenso, creio que as disciplinas da educação, para ter um aproveitamento mais adequado, não deveriam ‘passar direto’ por conteúdos importantes. Penso também que elas não deveriam constar como obrigatórias apenas no final do curso, pois muitas instituições de ensino já aceitam estudantes para possíveis vagas de emprego a partir do 3º semestre curso.*

S.23 – *As aulas das disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino deveriam ter uma carga-horária maior, uma vez que é indispensável aos cursos de licenciatura.*

S.39 – *Sugiro dividir a disciplina em duas fases, como acontece com as ‘Psicologias’, para que possamos ter uma maior carga-horária, pois, considero o programa muito extenso em relação a baixa carga-horária atual e muito relevante para quem vai ser professor.*

S.74 – *Penso que a CH ofertada basta. Porém, conforme dito anteriormente, creio que esse tema deveria ser ofertado também em semestres anteriores, apesar de ser muito importante para o final do curso, mas, o aluno já ia ‘pegando o clima’ de professor; de sala de aula.*

Os depoimentos anteriores apontam para a necessidade de ajustes no que se refere ao programa da disciplina e à carga-horária a serem cumpridos. É válido atentar para as diferentes opiniões dos estudantes, principalmente, quando sugerem que as disciplinas avaliadas poderiam ser ministradas em duas etapas, uma vez que, além do extenso conteúdo ainda há o agravante de muitos iniciarem a docência antes de concluírem a licenciatura.

Dessa maneira, seria de grande valia que os graduandos recebessem, por exemplo, noções quanto ao funcionamento do sistema educacional tanto no início, quanto ao final do curso. Pois ao iniciar o curso ainda são imaturos e, supõe-se que ao final da graduação, provavelmente estariam mais amadurecidos academicamente, para que, sendo a disciplina novamente ofertada, tenham então a oportunidade de aprofundar as diferentes discussões que envolvem os conteúdos da área, como por exemplo, sobre a aplicação de políticas públicas voltadas para a educação.

Para a terceira categoria, concernente aos aspectos metodológicos, os depoimentos emitidos pelos estudantes, que ocuparam posição de destaque foram:

S.4- *Na minha opinião, a disciplina deve demonstrar dinâmicas de aprendizagem e oferecer uma ampla visão de como o professor; enquanto mediador do conhecimento, deve agir para fazer com que seu trabalho seja mais eficiente.*

S.27 – *Aulas com exemplos práticos do exercício de um gestor; as dificuldades e responsabilidades que serão impostas a ele, seriam interessantes.*

S.45 – *É preciso dinamizar as aulas, pois, muitos de nós trabalhamos o dia inteiro.*

S.47 – *É uma disciplina complexa, que exige do docente, em particular, um incentivo cada vez mais maciço com a utilização de recursos metodológicos dinâmicos e analíticos, haja vista, a evasão de muitos alunos da disciplina.*

S.82 – *Ser aulas dinâmicas, pelo fato de ser uma disciplina muito metódica e técnica. Não tornar o conteúdo ‘massante’ para os universitários, isto acaba tirando o interesse pela disciplina.*

A partir dos depoimentos explicitados acima, percebeu-se que os estudantes almejam metodologias de ensino mais eficazes, tendo em vista a complexidade e relevância



dos conteúdos das disciplinas para a prática pedagógica, especialmente quando se vinculam a funções relacionadas à gestão escolar.

Por conseguinte, a quarta categoria apresentou informações gerais sobre as referidas disciplinas e a partir da visão dos estudantes respondentes revelou características peculiares merecedoras de atenção. Nesse sentido, os depoimentos mais relevantes emitidos pelos graduandos, na opinião da pesquisadora foram:

*S.15 – Acredito que é uma disciplina necessária a qualquer profissional da educação para que se compreenda o seu funcionamento...*

*S.40- É importante a discussão dos efeitos do sistema educacional na sociedade e como ela se reflete na manutenção dos atuais quadros sociais.*

*S.49 – Enumerarei os aspectos que acredito que podem vir a fazer diferença nas disciplinas, pois creio que seja mais vantagem para a pesquisadora: Compromisso docente; supervisão; suporte aos alunos; escolha seletiva e apurada do material didático; uso de dinâmicas, mas, não ao extremo.*

Com base nos depoimentos anteriormente explicitados, percebeu-se o reconhecimento por parte dos estudantes quanto à importância da disciplina para o exercício profissional dos futuros licenciados, bem como, quanto ao seu grau de complexidade. Ao mesmo tempo, nos chamou a atenção a observação do respondente S.49, que apontou peculiaridades para a obtenção de sucesso no desenvolvimento das referidas disciplinas, salientando que o êxito somente ocorrerá quando observados aspectos como: *compromisso docente; supervisão; suporte aos alunos; escolha seletiva e apurada do material didático e o uso de dinâmicas*. Concordamos com as afirmações, visto sua pertinência aos processos pedagógicos exitosos.

A quinta categoria é caracterizada por sugestões dos respondentes no que se referem às disciplinas em estudo. As opiniões são diversas e estão dispostas a seguir sendo considerados os depoimentos de maior relevância.

*S.17 – Acredito que logo nos primeiros dias das aulas de disciplinas relacionadas a educação, o professor deva falar um pouco sobre a importância desta disciplina não só para a formação acadêmica como também para a formação intelectual geral do aluno. Pois, muitos alunos não percebem essas disciplinas relacionadas aos seus respectivos cursos.*

S.20 – *Acredito que sejam necessárias mais disciplinas na área de Estrutura e Funcionamento do ensino para os currículos dos cursos de licenciatura, para uma melhor qualificação dos licenciados.*

S.30 – [...] *espero que seja explicitado o caráter ‘não-determinista’ do sistema formal da legislação educacional. A disciplina é importante para dar esse suporte mínimo, mas, claro que as relações são de fato muito mais complexas. Acentuar essa realidade e instigar os alunos à prática é o que a disciplina pode trazer de mais importante.*

S.33 – *Considero que o aproveitamento de uma disciplina depende muito da preparação do professor que a ministra.*

As diferentes opiniões analisadas anteriormente apresentam uma ideia em comum entre os estudantes respondentes: estabelecer um vínculo entre o conteúdo estudado e sua aplicabilidade na futura prática profissional. Foi recorrente a solicitação dos educandos para que haja intervenção do professor no sentido de aproximar a teoria da realidade prática profissional, sugerindo inclusive uma abordagem acerca da gestão educacional, o que nos causou agradável surpresa, posto que acreditamos que a melhoria da educação brasileira é caracterizada por seus resultados de ensino-aprendizagem e estes depende diretamente da formação e atuação de seus respectivos gestores.

Por fim, os instrumentais aplicados consistiram em um apanhado de dados pessoais, que delinearão perfis para cada grupo de respondentes (alunos, docentes e egressos), envolvendo aspectos como gênero, idade e cursos nos quais atuam, ora como discentes, ora como docentes. Ambos os instrumentais buscaram realizar um levantamento de expectativas que revelaram os anseios dos professores e estudantes em relação ao desenvolvimento das disciplinas pesquisadas. Nesse sentido, a análise dos referidos instrumentais revelaram a importância das opiniões tanto dos discentes quanto dos docentes para a reconstrução de novos paradigmas em torno da formação dos licenciados, especialmente, no que se refere à aquisição de um ensino-aprendizagem específico para aqueles que, porventura, venham a ocupar funções relacionadas à gestão educacional.

## **7.2 Análise de dados sob a perspectiva quali-quantitativa (2ª. etapa)**

A segunda etapa desta pesquisa ocorreu na última semana de aulas do semestre 2010.1 e igualmente ao ocorrido na primeira etapa da pesquisa, foram aplicados instrumentais diferenciados aos dois grupos de respondentes: discentes e docentes. Salientando que, durante o mesmo período, foram aplicados questionários aos egressos da UFC, terceira categoria de

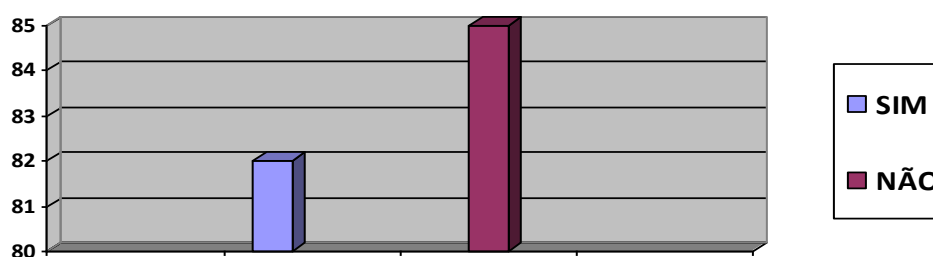
sujeitos que fizeram parte desta pesquisa e que na época da pesquisa exerciam atividades profissionais no âmbito da gestão escolar.

O instrumental aplicado aos discentes coletou informações dentre os respondentes, priorizando os dados fornecidos por aqueles 167 (cento e sessenta e sete) sujeitos que haviam respondido ao primeiro instrumental por ocasião da primeira etapa de aplicação dos questionários, os dados semelhantes, como as informações pessoais foram cruzados e as respostas de cada indivíduo categorizadas para posterior análise. Enquanto o instrumental aplicado aos docentes contou com a participação dos cinco docentes que participaram da primeira etapa da pesquisa.

Posto isto, os resultados obtidos serão apresentados a seguir, a fim de possibilitar análise e discussão mais apuradas a respeito das disciplinas avaliadas, a partir da ótica docente e discente. Inicialmente, nos itens 1, 1.1 e 1.2 o segundo instrumental solicita os dados pessoais dos respondentes conforme apresentados nas Tabelas 3 e 4, dispostas no início deste capítulo. As referidas tabelas apresentam, respectivamente, a distribuição dos sujeitos de acordo com o gênero e idade. Posteriormente, os itens 1.3 e 1.4 solicitam informações acadêmicas dos indivíduos envolvidos nesta pesquisa, dados que foram outrora apresentados, no Gráfico 1 e que revelam em quais cursos os respondentes estão matriculados, revelando os respectivos percentuais.

Em continuidade à coleta de dados, o item 2 do instrumental sob análise, indagou aos sujeitos se ao longo da disciplina cursada desenvolveram algum trabalho de campo, em caso de resposta positiva, foi-lhes solicitado que identificassem o tipo de trabalho realizado. Vale ressaltar que, o presente questionamento possibilitou uma investigação sobre o caráter prático da disciplina, uma vez que, conforme se percebeu a partir da análise de dados do primeiro instrumental, nos Quadros 6, 7 e 8, apresentados anteriormente, na primeira parte desta análise, conhecer aspectos relacionados à aplicação prática dos conteúdos das disciplinas no cotidiano dos educadores é umas das expectativas dos discentes que recebem destaque. Nesse sentido, o Gráfico 4, logo abaixo, revela que a maioria dos estudantes, 85 sujeitos, afirmam não ter desenvolvido nenhum tipo de atividade de campo. Enquanto, 82 sujeitos revelaram que durante a disciplina executaram trabalhos externos à sala de aula.

**GRÁFICO 4: Respostas que revelam se os respondentes desenvolveram ou não algum trabalho de campo.**



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Dentre os indivíduos que afirmam ter desenvolvido trabalhos de campo no decorrer das disciplinas cursadas, as opiniões variam entre visitas a escolas públicas, entrevistas a gestores e/ou professores e pesquisas documentais ou de observação no que se refere ao perfil organizacional da instituição, aspectos referentes à gestão, ou ainda, pertinentes aos documentos que normatizam a estrutura e o funcionamento das instituições educacionais no Brasil. Conforme informações à mostra no Quadro 10, apresentado a seguir:

**QUADRO 10: Registro de informações complementares quanto às disciplinas avaliadas**

CATEGORIAS		Frequência
1.	Visitas a escolas públicas	55
2.	Realização de entrevistas a gestores e/ou professores	14
3.	Pesquisas de campo: documental ou observacional	13

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados apresentados no Quadro 10 revelaram que a maioria, dentre os 82 respondentes desenvolveram atividades de campo através de visitas a escolas publicas que propunham observações e descrição da realidade encontrada, considerando aspectos específicos orientados por cada professor. Por sua vez, 14 respondentes afirmaram ter executado algum trabalho extra sala de aula, quando foram imbuídos de realizar entrevistas com gestores/professores, ainda que estas não devessem ocorrer obrigatoriamente no ambiente escolar. Por fim, um total de 13 sujeitos, afirmaram ter desenvolvido atividades que

envolveram desde a pesquisa documental até a pesquisa observacional nos que diz respeito aos aspectos burocráticos que envolvem o funcionamento da instituição escolar.

A terceira questão do instrumental buscou identificar qual o tipo de avaliação do rendimento escolar utilizado pelos docentes no processo ensino-aprendizagem para aferir o nível de apreensão dos conteúdos por parte estudantes. A questão foi composta por cinco sub-itens, na qual o indivíduo deveria marcar as opções que identificassem suas respectivas respostas. Em caso de nenhuma das opções propostas serem escolhidas, havia um quinto sub-item que oferecia a possibilidade dos respondentes declararem por escrito suas respostas. Diante disto, o quadro a seguir mostra a posição dos resultados obtidos de acordo com a frequência de respostas:

**QUADRO 11: Tipo de avaliação de rendimento mais utilizado pelos docentes.**

<b>Tipos de Avaliação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Posição</b>
Seminário	133	1º
Prova Escrita	120	2º
Relatórios, resenhas, resumos ou artigos	95	3º
Trabalho Escrito	79	4º
Outros	45	5º

Fonte: Banco de dados da pesquisa

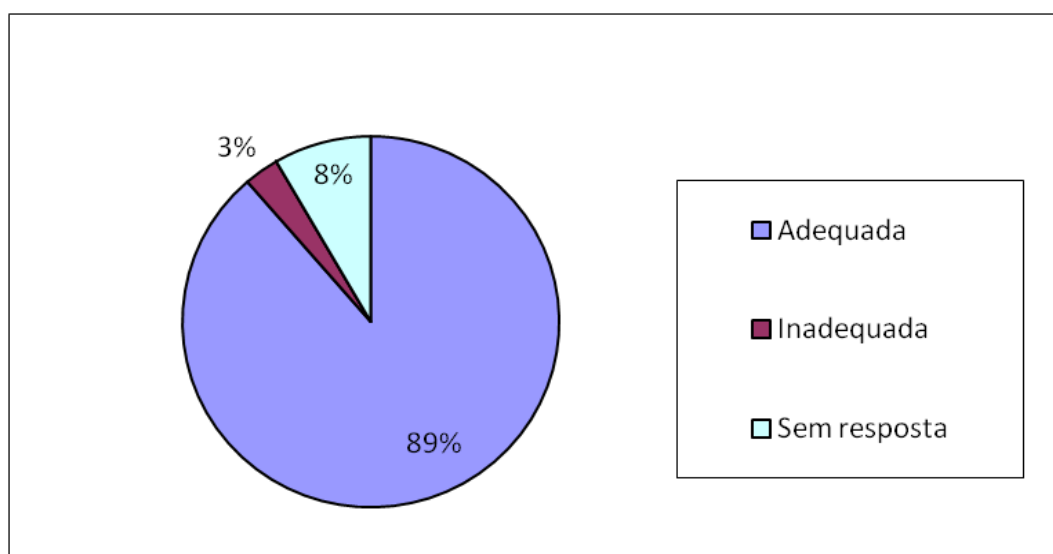
De acordo com o Quadro 11, o tipo de avaliação mais utilizado pelos docentes, apontado por cerca de 133 respondentes, foram os *Seminários*. Em segundo lugar, apontado 120 vezes como o tipo de avaliação mais utilizado, ficou a *Prova Escrita*. Na terceira posição, apontados por 95 respondentes apareceram os *Relatórios, Resenhas, Resumos e Artigos*. Na quarta colocação, indicados por 79 indivíduos, surgiram os *Trabalhos Escritos*. Enquanto um total de 45 sujeitos disse ter sido submetido a outros tipos de avaliação, citando como exemplos: exposição oral das experiências obtidas em trabalhos de campo e ainda construção de *portfólio* sobre os assuntos abordados em cada aula.

A quarta questão do instrumental sob análise buscou identificar a percepção dos estudantes no que se refere a aspectos peculiares do processo avaliativo. Esta questão foi dividida em quatro sub-itens que serão analisados individualmente.

O sub-item 4.1, questionou a opinião dos respondentes quanto aos aspectos que envolviam a adequação ou inadequação dos instrumentos avaliativos utilizados. Os resultados

mostram que, dentre os 167 respondentes, um total de 148 indivíduos, representando 88,6%, considerou adequada o tipo de avaliação de rendimento realizada pelo professor, enquanto aproximadamente, 5 sujeitos, um total de 3,0%, considerou inadequada a forma avaliativa utilizada pelo professor. Um total de 14 indivíduos, totalizando cerca de 8,4%, optou por não responder. Conforme representação no Gráfico 5, a seguir:

**GRÁFICO 5: Revela a opinião dos respondentes quanto à adequação do tipo de avaliação de rendimento aplicado.**



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Faz-se relevante destacar alguns depoimentos que conferem mais vivacidade aos dados apresentados no Gráfico 5, uma vez que estes demonstram qualitativamente os dados coletados e analisados. Assim, em relação às categorias identificadas, respectivamente, adequada e inadequada, seguem por escrito as falas de parte dos respondentes, quando solicitados a justificar suas proposições com respeito ao tipo de avaliação aplicados. Os depoimentos registrados, muitas vezes, apresentavam conteúdo semelhante ou repetitivo. Assim, foram destacados de acordo com sua relevância, evitando depoimentos repetitivos:

### **7.2.1 Depoimentos que consideraram ADEQUADA o tipo de avaliação aplicada**

Os depoimentos que se seguem revelam a opinião dos discentes que consideraram a metodologia de avaliação de desempenho aplicada pelo docente, durante o processo ensino-aprendizagem, como adequada e atestam a percepção diferenciada dos diferentes estudantes.

S.2 - *A avaliação através da prova escrita se faz necessária para que o professor tenha a percepção do aprendizado do aluno.*

S.26 - *Acredito que a avaliação foi adequada tendo em vista a nossa realidade de estudantes, com muitas disciplinas a fazer; tendo que trabalhar, não restando muito tempo para estudar.*

S.27 – *Acredito que os instrumentos de avaliação aplicados na disciplina foram coerentes com o conteúdo abordado e importantes para os cursos de licenciatura que são responsáveis por nos mostrar a realidade educacional existentes.*

S.51 – *Através do método de seminários, podemos enquadrar com um prévio “ensaio” para o aluno que logo mais será professor, saber se portar em sala de aula.*

S.98 - *Pesquisar algo específico em relação a educação no Brasil agrega maior aprendizagem do que fazer uma prova genérica.*

S. 105 – *Foram métodos que fizeram com que todos os alunos interagissem, assim aprenderam determinados assuntos.*

### **7.2.2 Depoimentos que consideraram *INADEQUADA* o tipo de avaliação aplicada**

Semelhantemente ao item anterior, os depoimentos em destaque a seguir, revelam a opinião daqueles que consideraram a metodologia de avaliação de desempenho desenvolvida durante o processo ensino-aprendizagem, como inadequada e atestam a percepção diferenciada dos diferentes estudantes.

S.12 – *A forma de avaliação (seminário), desestimula o aluno a estudar o conteúdo completo da disciplina.*

S.22 – *Achei muito longa (entrevista) e nem todos os entrevistados se dispuseram a dar as respostas.*

S.28 – *Acredito que poderia ser retirado o tipo de avaliação por seminários, porque não possibilita que todos os alunos tenham um bom aprendizado sobre as temáticas abordadas.*

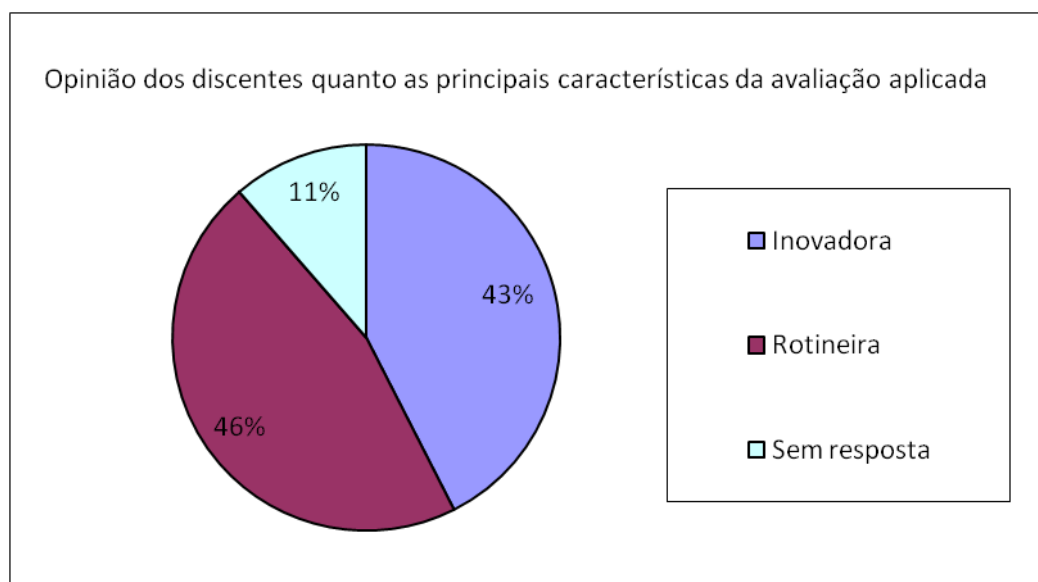
S.40 - *Algumas avaliações foram relevantes, entretanto, outras visavam apenas a memorização, em detrimento da capacidade de criar e criticar.*

S.75 – *Achei inadequada a forma de avaliação porque foram poucas alternativas oferecidas. Além do mais, a troca de professores (3 no mesmo semestre) prejudicou a nossa aprendizagem, pois, cada professor que aparecia trabalhava de uma forma diferente.*

S.85 – Não houve preocupação em problematizar o assunto dado na cadeira através da avaliação aplicada.

O sub-item 4.2, questionou se na opinião dos respondentes o tipo de avaliação aplicada era considerada inovadora ou rotineira. Conforme Gráfico 6, exposto a seguir, as respostas obtidas atestam que, dentre o total dos respondentes, 71 sujeitos, isto é, 42,5% considerou a forma de avaliação de rendimento aplicada pelo docente como inovadora, enquanto, 77 sujeitos, representando 46,1%, aproximadamente, declarou ser rotineira a forma de avaliação aplicada. Neste sub-item, 19 sujeitos, isto é, 11,4% não apresentaram respostas

**GRÁFICO 6: Revela opinião dos discentes acerca de características específicas da avaliação aplicada.**



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados revelados pelo Gráfico 6 demonstram equilíbrio entre as opiniões dos respondentes. Para explicitar a realidade apresentada, foram destacados depoimentos que possibilitaram uma reflexão mais aprofundada sobre a importância do processo avaliativo, bem como, dos instrumentais utilizados como mediadores para a aferição da aprendizagem. Considerando semelhanças apresentadas entre as respostas e evitando a repetição de opiniões, se seguem depoimentos considerados relevantes:



### **7.2.3 Depoimentos de estudantes que consideraram a avaliação como um processo INOVADOR**

A seguir, são registrados depoimentos que revelam a opinião dos estudantes quanto à metodologia avaliativa administrada durante o processo ensino-aprendizagem, destacando as falas dos respondentes no que se refere ao caráter inovador presente no referido processo.

S.14 – *A metodologia da professora quebrou os parâmetros tradicionais, trouxe inovação inclusive na forma de avaliar.*

S.16 – *Gostei. A professora fez uma avaliação argumentativa, onde colocamos os assuntos estudados espontaneamente e ela nos avaliava, sem ‘terrorismo’.*

S.50 – *Foi através da avaliação que pude comprovar a aprendizagem adquirida, como nunca antes. Talvez a forma nova aplicada tenha me estimulado um pouco mais.*

S.60 – *Foi inovadora, devido a vivências práticas que serviram como forma de inserção no nosso futuro ambiente de trabalho.*

S.72 – *Foi uma boa experiência apresentar um seminário e poder discutir e aprender mais sobre a educação no nosso país, considerando seus diferentes níveis.*

S.77 – *Inovadora devido ao fato desse seminário ser a nota mais expressiva para a média final da disciplina. Ao contrário do que vivenciei no ensino básico onde trabalhos desse tipo eram nota complementar.*

S.78 – *Inovadora, pois possibilitou contato real com a rotina da escola, com os profissionais da mesma, identificando problemas e também satisfação com a escola.*

### **7.2.4 Depoimentos de estudantes que consideraram a avaliação como um processo ROTINEIRO**

Os depoimentos registrados a seguir demonstram a opinião dos discentes no que diz respeito à metodologia avaliativa, destacando as falas dos respondentes que se reportam à avaliação durante o ensino-aprendizagem, como um processo rotineiro.

S.01 – *Não houve nada de novo, as perguntas e respostas eram prontas, deveriam apenas ser copiadas.*

S.03 – *A avaliação nesta disciplina não mudou em nada em relação as outras disciplinas.*

S.18 - *A professora fez uma prova escrita, um seminário e um relatório, coisas comuns nas disciplinas da área da educação.*

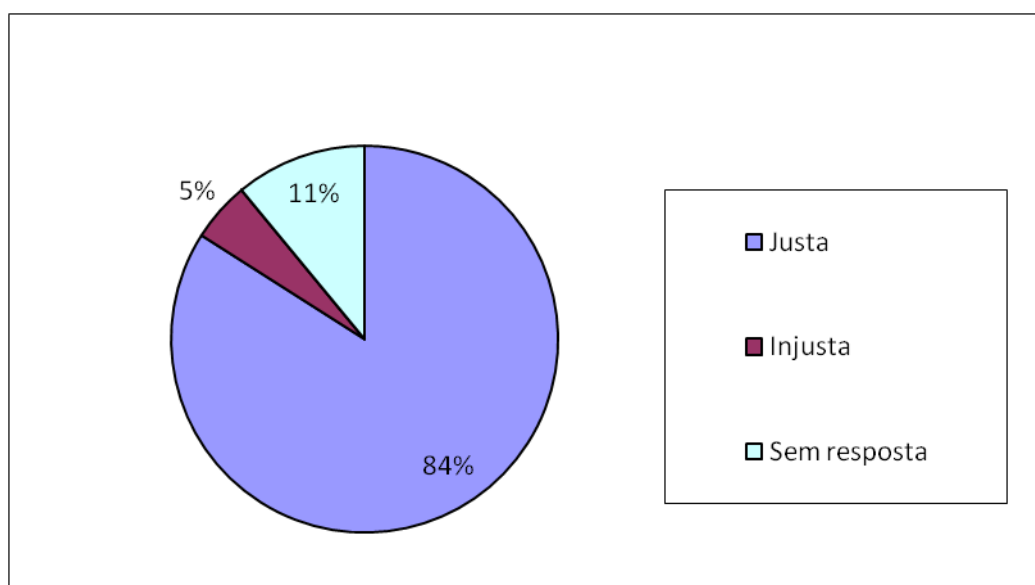
S.37 – *Rotineira, pois o tipo de avaliação aplicado (seminário) é comum para a licenciatura.*

S.64 – *Foi como de costume, fizemos uma prova, porém, não gostei dos textos.*

S. 109 – *Todas as disciplinas pedem resenhas, resumos, fichamentos.*

O sub-item 4.3, buscou perceber se na opinião dos estudantes o tipo de avaliação praticada pelos docentes era considerada justa ou injusta. As respostas obtidas são apresentadas através do Gráfico 7 e assinalam que, dentre o total dos respondentes, 140 indivíduos, representando um total de 83,8% considerou justa a forma de avaliação aplicada, enquanto, um total de 08 sujeitos afirmou ser injusta a forma de avaliação, perfazendo um total de aproximadamente 5%. Um total de 19 indivíduos, representando 11,4% da amostra, optou por não responder.

**GRÁFICO 7: Revela opinião dos discentes acerca de características específicas da avaliação aplicada.**



Fonte: Banco de dados da pesquisa

As categorias apresentadas no gráfico anterior, são representadas também por depoimentos que, em sua maioria, classificam a forma de avaliação aplicada como justa. As opiniões se repetem, por isso optou-se por destacar apenas as falas mais relevantes. Da mesma maneira, ocorreu com as declarações dos respondentes que julgaram ter sido injusta a forma de avaliar aplicada.

### **7.2.5 Depoimentos que julgaram JUSTA a forma de avaliação praticada**

A seguir, registram-se, através de depoimentos, a opinião dos estudantes quanto a característica que responde ao questionamento que abordou se a forma de avaliação praticada foi justa ou injusta.

S.24 – *Justa, de acordo com a disciplina.*

S.42 – *Aplicamos e expomos o que vivenciamos na pesquisa de campo. Por isso, foi justa.*

S.46 – *Justa porque não foi avaliado somente o “conteúdo” decorado mas, considerou a opinião, participação em sala de aula, etc.*

S. 95 - *Justa, pois apesar do vasto conteúdo a ser cobrado, a professora cobrou só o que realmente importava.*

### **7.2.6 Depoimentos que julgaram INJUSTA a forma de avaliação praticada**

As falas a seguir, registram a opinião dos discentes quanto a característica que responde ao questionamento que abordou se a forma de avaliação praticada foi justa ou injusta.

S.29 - *Acredito que toda avaliação merece antes explicações do conteúdo, mesmo com a capacidade que os alunos tem de desenvolver a atividade fica sempre algo a desejar, fica um conhecimento vago.*

S.32 – *Injusta, porque privilegiou quem fez o trabalho de campo em detrimento de quem não fez, não por desinteresse, mas por motivo de trabalho durante o dia.*

S. 43 – *Injusta porque cobrou além do conteúdo dado em sala de aula.*

S.80 – *O que foi cobrado não tinha nada a ver com as aulas, por isso achei injusto.*

S.111 – *Injusta, pois queria respostas prontas e não considerava nossa opinião.*

A partir da análise das falas dos respondentes, percebeu-se que a maior parte dos educandos que apontou a avaliação aplicada como justa, sempre a relacionou com o conteúdo ministrado, ou seja, a avaliação é justa à medida que requer os conteúdos ensinados, isto é, quando cobra-se apenas o que foi ministrado. Em contrapartida, aqueles que responderam ser injusta a forma de avaliação a relacionaram ao excesso de conteúdos apontados para serem cobrados em cada avaliação; isto nos remete suscitar reflexões acerca da elaboração dos instrumentais, com o seguinte questionamento: será que o instrumental elaborado com o objetivo de avaliar a aprendizagem dos formandos contempla realmente os conteúdos

ministrados? Além disto, vale ressaltar os comentários dos estudantes sobre a forma autoritária assumida pelo professor no que se refere à correção das avaliações, uma vez que, frequentemente, não se considerou a opinião dos aprendizes. É relevante salientar, portanto, as ideias de Ristoff (1995), que defende que seja qual for a natureza da avaliação, esta não deve ser efetuada no sentido de punir ou premiar, mas no sentido de promover uma tomada de consciência.

### 7.2.7 *Dados que revelam acerca das discussões em torno dos programas de disciplinas*

Em sequência, o quinto item do segundo instrumental aplicado aos estudantes foi subdividido em dois sub-itens, o primeiro relacionado ao desenvolvimento da disciplina e o segundo, com respeito ao conteúdo ministrado nas disciplinas da área pesquisada. Nesse sentido, solicitou-se aos estudantes que marcassem com um (x) as opiniões que expressassem suas respectivas percepções. Os resultados se apresentam expressos na Tabela 8, a seguir, e foram comparados com os itens correspondentes do instrumental aplicado também aos docentes na segunda etapa da pesquisa.

**Tabela 8 – Revela se na opinião dos respondentes, os objetivos, conteúdos, metodologia, critérios de avaliação, material didático e bibliografia foram bem discutidos com os alunos.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quantidade respondente	%	Quantidade respondente	%
<i>Não</i>	3	2	0	0
<i>As Vezes</i>	27	16	2	40
<i>Sempre</i>	137	82	3	60
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A tabela anterior nos permite visualizar a percepção dos estudantes, bem como dos professores, no correspondente ao desenvolvimento da disciplina, principalmente, no que diz respeito aos seguintes aspectos: i) se foram discutidos com os alunos aspectos relacionados ao objetivo; conteúdo; metodologia; critérios de avaliação e bibliografia; ii) se a metodologia utilizada na disciplina favoreceu o ensino e a aprendizagem; iii) se a metodologia adotada oportunizou a interação com outras disciplinas; iv) se o estudante foi incentivado a

discutir os resultados e as conclusões das aulas teórico-práticas; v) se a avaliação adotada na disciplina foi coerente com os objetivos propostos e vi) se houve reorientação quanto aos erros cometidos na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Constatou-se que de modo geral, tanto a percepção dos estudantes quanto a dos professores é positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da disciplina, os dados revelam que 82%, (n=137) dos estudantes respondentes afirmou que os objetivos, conteúdos, metodologia, critérios de avaliação, material didático e bibliografia foram sempre discutidos com os estudantes no decorrer das aulas, opinião reforçada por 60% (n=3) dos professores que consideram ter sido frequente esta ação. Apenas 16% (n=27) dos estudantes, afirmou que as discussões foram realizadas eventualmente, enquanto 2% (n=3) dos estudantes, afirmou que os aspectos relacionados nunca haviam sido discutidos. De modo coerente as respostas de 60% (n=3) docentes concordam com a opinião dos estudantes, entretanto, 40% (n=2) dos docentes, afirmou que somente às vezes, as discussões que se relacionavam diretamente ao desenvolvimento das disciplinas avaliadas foram efetivadas.

Ainda com respeito aos aspectos anteriormente relacionados, buscou-se através do mesmo instrumental, informações que pudessem detalhar a opinião dos docentes e discentes sobre determinadas características diretamente relacionadas ao desenvolvimento didático-pedagógico da disciplina. Desta forma, deste ponto em diante serão apresentados paralelamente a opinião dos dois grupos de respondentes, sempre buscando revelar os dados decorrentes da avaliação do programa das disciplinas sob análise.

#### ***7.2.8. Dados a respeito do favorecimento metodológico aplicado ao ensino e aprendizagem***

A próxima tabela demonstra a percepção dos discentes e docentes quanto ao possível favorecimento da prática metodológica ao ensino e a aprendizagem. Embora haja uma ideia consensual em relação à inexistência de um método único e ideal para um ensino exitoso é importante reconhecer que o método significa um processo, um caminho racional para atingir o fim que se espera. Assim, escolher determinado método supõe uma prévia análise dos objetivos que se desejam alcançar, a tomada de consciência quanto às diferentes situações a enfrentar, bem como dos recursos e tempo disponíveis. Nesse sentido, os respondentes apontam positivamente para o favorecimento da metodologia aplicada ao ensino-aprendizagem, conforme dados apresentados pela tabela a seguir.

**Tabela 9 – Revela a opinião dos respondentes, se a metodologia utilizada na disciplina favoreceu ou não ao ensino-aprendizagem.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quantidade Respondente	%	Quantidade respondente	%
<i>Não</i>	10	6	0	0
<i>As Vezes</i>	38	23	1	20
<i>Sempre</i>	119	71	4	80
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A Tabela 9 demonstrou que tanto estudantes quanto professores, em sua maioria, respectivamente 71% (n=119) e 80% (n=5), concordam que a metodologia aplicada favoreceu tanto o ensino quanto a aprendizagem. Entretanto, um número significativo de respondentes, 23% (n=38) estudantes e 20% (n=1) professor, considerou que apenas eventualmente houve o favorecimento da metodologia para o êxito do ensino-aprendizagem, enquanto 6% (n=10) estudantes, afirmou que a metodologia não favoreceu o processo ensino-aprendizagem. Infere-se, portanto, a partir dos resultados analisados, que se confirmam as expectativas dos estudantes reveladas nos Quadros 6, 7 e 8, respectivamente apresentados nas páginas 122, 125 e 129, deste trabalho no que diz respeito à necessidade de readequação da metodologia de trabalho em favor de uma aprendizagem mais significativa para os educandos. Nesse sentido, concordando com Zabala (1998), é salutar lembrar que os processos de aprendizagem podem se apoiar nas diferentes formas como se apresentam os conteúdos.

### ***7.2.9. Oportunidades ofertadas pela metodologia à interação com outras disciplinas***

Ainda relacionados aos aspectos metodológicos, as próximas tabelas mostram a opinião dos sujeitos participantes da pesquisa e apontam características peculiares, porém igualmente importantes, que possibilitam tomadas de decisões que poderão contribuir significativamente para mudanças que favoreçam o aprimoramento dos resultados de aprendizagem.

**Tabela 10 – Revela a opinião dos respondentes, se a metodologia adotada oportuniza a interação com outras disciplinas.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	18	11	0	0
<i>As Vezes</i>	57	34	2	40
<i>Sempre</i>	92	55	3	60
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Após a análise da tabela anterior, percebeu-se que sob a ótica dos estudantes, 55% (n=92) dos alunos indicou que a metodologia utilizada pelo professor oportunizou a interação com outras disciplinas, enquanto 34% (n=57) declarou que somente às vezes há o favorecimento dessa interação. Por sua vez, 11% (n=18) dos estudantes revelaram que não houve interação das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento com disciplinas de outras áreas. Sob a ótica docente, 60% (n=3) afirmou que frequentemente houve interação com outras disciplinas e 40% (n=2) declarou que somente às vezes a metodologia aplicada oportunizou a interdisciplinaridade.

#### **7.2.10. Incentivo para discutirem aulas teórico-práticas**

Em seguida, a tabela 11, apresenta a opinião dos respondentes a respeito do incentivo recebido ou não para discutirem os resultados das aulas teórico-práticas, fator fundamental para o sucesso, tanto do ensino quanto da aprendizagem.

**Tabela 11 – Revela a opinião dos respondentes, se houve incentivo para discutirem as aulas teórico-práticas.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	18	11	0	0
<i>As Vezes</i>	45	27	2	40
<i>Sempre</i>	104	62	3	60
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A tabela mostrou que 62% (n=104) dos estudantes respondentes afirmou ter sido frequentemente incentivado a discutir os resultados das aulas teórico práticas, enquanto, 27% (n=45) deles assegurou ter recebido algum estímulo eventualmente. Um percentual de 11% (n=18) alega jamais ter recebido qualquer tipo de incentivo para discussão das conclusões das aulas que buscaram relacionar a teoria à prática. Concordando com as respostas dos estudantes, vale revelar a opinião dos docentes, dentre estes, 60% (n=3) afirmou ter incentivado os estudantes a discutirem os resultados das aulas que aliam teoria e prática, por outro lado, 40% (n=2) dos docentes declarou que somente eventualmente impulsionou as discussões em torno dos referidos resultados.

A seguir, a tabela 12 revela a percepção dos discentes e docentes no que diz respeito ao desenvolvimento das disciplinas e mostra a opinião dos respondentes sobre um aspecto de suma importância: a relação existente entre a avaliação aplicada e os objetivos da disciplina.

**Tabela 12 – Revela a opinião dos respondentes sobre a coerência existente entre a avaliação aplicada e os objetivos da disciplina.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	18	11	0	0
<i>As Vezes</i>	45	27	2	40
<i>Sempre</i>	104	62	3	60
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme os dados apresentados, no que concerne às relações entre a metodologia avaliativa e os objetivos da disciplina os respondentes concordam que na maioria das vezes houve coerência, afirmação esta fornecida por cerca de 60% (n=104; n=3) de ambos os grupos respondentes. Dentre os discentes, 27% (n=45) afirmou que somente eventualmente houve coerência, enquanto 11% (n=18) dos estudantes afirmou ser totalmente desconexa a metodologia avaliativa dos objetivos do curso. Vale ressaltar que, 40% (n=2) dos docentes consideraram que apenas esporadicamente há coesão entre os objetivos da disciplina e a metodologia avaliativa aplicada. Este último dado nos permite inferir que a avaliação aplicada, muitas vezes, objetiva apenas o alcance da nota, fugindo totalmente aos propósitos



de avaliar para ter a oportunidade de aprimorar suas práticas de ensino. É relevante destacar a opinião de Hadji (2001, p. 29) afirma enfaticamente que “a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo.”

A próxima tabela, ainda relacionada a aspectos avaliativos do rendimento dos estudantes, busca revelar, se na opinião dos respondentes, durante o processo de ensino-aprendizagem houve reorientação quanto aos erros cometidos.

**Tabela 13 – Revela a opinião dos respondentes se houve reorientação quanto aos erros cometidos por ocasião da avaliação no processo ensino-aprendizagem.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	23	14	1	20
<i>As Vezes</i>	27	16	2	40
<i>Sempre</i>	117	70	2	40
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Considerando a importância do método avaliativo para resultados exitosos no processo ensino-aprendizagem, a Tabela 13, apresentou resultados para o questionamento que buscou investigar se houve reorientação quanto aos erros cometidos pelos estudantes por ocasião do momento avaliativo no desenrolar das disciplinas. Pois, segundo estudiosos como Abrahão (2000); Fleury (1992); Freire (1996); Zabala (1998); Hoffmann (1993) e Esteban (2001), o erro também pode oportunizar aprendizagens. Nesse sentido, os dados revelam que, aproximadamente 70% (n=117) dos estudantes afirmou que na maioria das vezes há reorientação quanto aos erros cometidos, o que comprova o compromisso docente com a qualidade do ensino-aprendizagem e confere maior valor ao instrumento avaliativo. Em consonância com as respostas dos estudantes, 40% (n=2) dos docentes participantes da pesquisa afirmaram sempre executar ações que priorizam a reorientação quanto aos erros eventualmente apresentados. Cerca de 16% (n=27) dos estudantes afirmaram que apenas as vezes este procedimento é efetuado, contrariando o percentual de 40% (n=2) dos docentes que afirma realizar tal prática apenas eventualmente. É relevante assinalar que 14% (n=23) dos

estudantes respondentes afirmaram não haver reorientação para os erros que eventualmente possam cometer por ocasião das avaliações aplicadas.

A próxima tabela a ser analisada, aborda também um aspecto de fundamental importância para o desenvolvimento de todo e qualquer processo de ensino, pois, trata-se de um componente pedagógico fundamental para consolidação do ensino e aprendizagem: o conteúdo. Nesse sentido, buscou-se a opinião dos respondentes, respectivamente, discentes e docentes para constatar se a partir dos seus respectivos pontos de vista o conteúdo abordado nas diferentes disciplinas sob análise se apresentou coerente com o programa de disciplina proposto.

**Tabela 14 – Revela a opinião dos respondentes se o conteúdo apresentou-se ou não coerente com o programa de disciplina apresentado.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	2	1	0	0
<i>As Vezes</i>	12	7	0	0
<i>Sempre</i>	153	92	5	100
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os resultados apontam que na opinião dos estudantes, cerca de 92% (n=154) dos respondentes, consideram coerentes com o programa de disciplina os conteúdos ministrados. Enquanto apenas 1% (n=2) dos respondentes afirmou não estar coerente a proposta conteudística. Em contraponto, 7% (n=12) dos estudantes consideraram que os conteúdos ministrados foram eventualmente coerentes com o programa de disciplina. A totalidade dos docentes, isto é 100% (n=5) dos professores considerou que os conteúdos apresentados cumpriram integralmente programa previsto pela disciplina.

A próxima tabela também se refere ao conteúdo e busca revelar se na a opinião dos estudantes e professores o conteúdo esteve ou não adequado aos objetivos de cada curso pesquisado. Tendo em vista que por se tratar de cursos de licenciatura, os conteúdos devem ser ministrados de forma a vincular o conteúdo trabalhado às práticas profissionais de um educador: ensino e gestão, por exemplo.

**Tabela 15 – Revela a opinião dos respondentes quanto conteúdo abordado no que se refere à sua adequação aos objetivos dos cursos.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	3	2	0	0
<i>As Vezes</i>	28	17	0	0
<i>Sempre</i>	136	81	5	100
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A análise dos dados revelou que a maioria dos estudantes considerou os conteúdos ministrados como adequados aos seus respectivos cursos, o que representou 81% (n=135) dos respondentes. Enquanto 17% (n=28) dos estudantes opinaram que apenas às vezes os conteúdos se apresentaram adequados. Ainda um percentual de aproximadamente 2% (n=3) considerou como totalmente inadequados os conteúdos ministrados aos objetivos do seu respectivo curso. Somados, estes dois últimos, apontam para um significativo número de estudantes 19% (n=31) que se mostraram insatisfeitos com os conteúdos apresentados, o que nos permite inferir que os respondentes, ainda que matriculados nos cursos de licenciatura, possivelmente não compreendem a importância desses conteúdos para sua formação e consequentemente atuação profissional no campo educacional.

Visto que as disciplinas sob análise são as únicas que tratam diretamente sobre a estrutura e o funcionamento da educação básica e embora neste trabalho um dos objetivos seja exatamente a avaliação dos programas de disciplinas desenvolvidos para este fim, esclarecemos que não nos colocamos aqui em defesa dos programas ora avaliados. Porém, considerando a importância das referidas disciplinas para a formação de profissionais da educação nos causou estranheza o considerável índice de quase 20% (n=31) de estudantes que, de certa forma, desconsideram a relevância dos conteúdos apresentados.

Em continuidade, ainda referente aos conteúdos, especificamente no que diz respeito à organização e disposição dos mesmos ao longo do período de desenvolvimento da disciplina, a tabela 16 apresenta informações relevantes. Neste quesito, questionou-se aos respondentes se a forma de organização dos conteúdos facilitou ou não a compreensão. As respostas se apresentam a seguir, respectivamente, sob a ótica discente e docente.

**Tabela 16 – Revela se na opinião dos respondentes a organização dos conteúdos favoreceu ou não a aprendizagem.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	3	2	0	0
<i>As Vezes</i>	28	17	2	40
<i>Sempre</i>	136	81	3	60
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A partir da análise dos dados apresentados na tabela acima inferiu-se que tanto estudantes quanto professores concordam que a organização dos conteúdos propostos é favorável à aprendizagem, respectivamente 81% (n=135) e 60% (n=3). Apenas 17% (n=28) dos estudantes afirmaram que a organização dos conteúdos foi eventualmente favorável e 2% (n=3) considerou que não houve favorecimento algum à aprendizagem. Por sua vez, 40% (n=2) dos docentes afirmaram que eventualmente a disposição dos conteúdos facilitou a compreensão dos estudantes, em contraponto, 60% (n=3) dos docentes afirmou que a organização dos conteúdos nas referidas disciplinas sempre favoreceu a aprendizagem.

#### ***7.2.11. Possibilidades da relação teoria e prática a partir dos conteúdos ministrados***

Em continuidade, a próxima tabela busca revelar se o conteúdo abordado no decorrer da disciplina proporcionou a existência da relação teoria e prática. Os resultados assinalaram que, tanto discentes quanto docentes, na maioria das vezes, concordam em suas observações.

**Tabela 17 – Revela se na opinião dos respondentes o conteúdo abordado possibilitou a relação teoria e prática.**

Categorias	Alunos		Professores	
	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	10	6	0	0
<i>As Vezes</i>	57	34	1	20
<i>Sempre</i>	100	60	4	80
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados analisados revelaram que 60% (n=100) dos estudantes assinalou que os conteúdos ministrados nas disciplinas sempre favoreceram à relação teórico-prática, por outro lado, 34% (n=57) afirmou que somente as vezes o conteúdo abordado vinculou a teoria à prática. Cerca de 6% (n=10) afirmou que o conteúdo trabalhado jamais favoreceu à articulação que envolve teoria e prática. Por sua vez, na opinião de 80% (n=4) dos docentes o conteúdo ministrado sempre possibilitou a relação teórico-prática, enquanto, 20% (n=1) afirmou que esta relação somente às vezes é favorecida.

A relação teoria e prática é complexa, uma vez que, comungando com as ideias de Morin (1999), inúmeras vezes, tem-se a impressão que os pesquisadores e/ou universidades não conseguem acompanhar as mudanças que estão ocorrendo dentro do espaço da escola. Entretanto, é preciso reconhecer que cientificamente, a teoria é resultado de uma prática, e mesmo que o educador afirme que a teoria na prática é outra coisa, a teoria foi escrita a partir de estudos da prática.

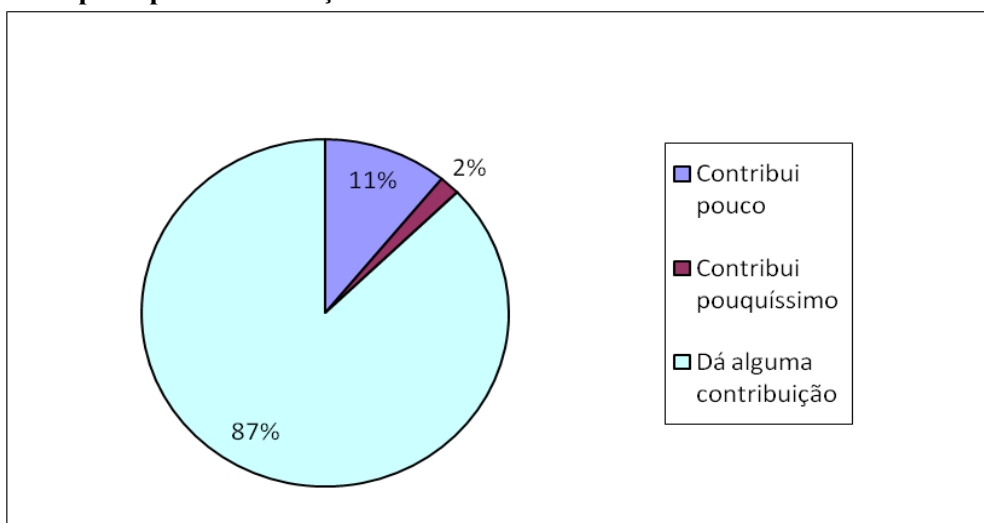
Nesse sentido, é interessante notar que Saviani (2008), assinala:

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. E o que se põe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a "prática" sem teoria e o verbalismo é "teoria" sem prática. Isto é : o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. Portanto, o objeto da pedagogia é a práxis educativa, vale dizer, a unidade teoria-prática.

### 7.2.12. Contribuição das disciplinas para a Formação Docente

A questão 7 do instrumental aplicado aos estudantes buscou realizar um levantamento quanto as contribuições trazidas pelas referidas disciplinas para a formação inicial destes. As respostas estão apresentadas no gráfico seguir:

**GRÁFICO 8: Considerações dos discentes quanto as contribuições da disciplina para a Formação Docente.**



Fonte: Banco de dados pesquisa

Os dados revelam o surpreendente percentual de 11% (n=18) dos estudantes que afirmaram ser insuficientes as contribuições ofertadas pelas disciplinas para a sua formação. Cerca de 2% (n=3) dos estudantes considerou que a disciplina contribui pouquíssimo para a formação docente. Em contraponto, 87% (n=145) dos estudantes consideram que, de alguma forma, a disciplina contribui para a formação de professores. A partir destes dados, infere-se que nem todos os estudantes compreendem o valor dos conteúdos apreendidos para a prática gestora. Daí conclui-se que é urgente e necessária a sensibilização destes para a importância dos conteúdos que compõe esta disciplina, pois a mesma é de fundamental relevância para a formação de educadores, especialmente para aqueles que venham a se tornar gestores.

Conforme mencionado anteriormente, egressos dos cursos de licenciatura da UFC também compuseram a amostra desta pesquisa e suas considerações acerca da importância dos conteúdos ministrados para aqueles que porventura venham a exercer funções relacionadas à gestão educacional. Nesse sentido, os gráficos que se seguem mostram a opinião dos referidos respondentes.

Deste ponto em diante serão apresentadas as demais tabelas que detalham os conteúdos e apresentam a avaliação dos discentes, docentes e egressos quanto às competências desejadas no que se refere a cada conteúdo trabalhado, para a formação dos licenciados da Universidade Federal do Ceará. Inicialmente a tabela 18, busca apresentar o conhecimento dos respondentes no que se referem aos aspectos históricos apresentados pelo conteúdo, objetivando, primeiramente, revelar se ao concluir a disciplina, nas suas respectivas opiniões, àqueles que concluem a disciplina conseguem traçar um panorama histórico sobre os principais períodos que marcaram os percursos da história da educação brasileira.

**Tabela 18 - Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina, conseguem traçar um panorama histórico sobre os principais períodos e fatos que caracterizaram e marcaram a Educação Brasileira.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	3	2	0	0	0	0
<i>As Vezes</i>	35	21	3	60	0	0
<i>Sempre</i>	129	77	2	40	10	100
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A análise da tabela anterior revela que, 77% (n=129) dos estudantes afirmam que frequentemente conseguem traçar um completo panorama histórico sobre a educação brasileira, enquanto 21% (n=35) afirmaram que apenas eventualmente conseguiria construir um cenário histórico salientando seus principais períodos e fatos, sendo imediatamente seguido por um percentual de 2% (n=3) dos estudantes que afirmou não se considerar capaz de realizar esta tarefa. Por outro lado, 40% (n=2) dos docentes acreditam que ao concluir a disciplina o educando deve se apresentar capaz de elaborar esta atividade e cerca de 60% (n=3) destes considera que nem sempre o estudante se mostrará apto a responder a estas expectativas. Enquanto 100% (n=10) dos egressos afirmou que ao concluir a disciplina conseguiram traçar um panorama histórico sobre os principais períodos e fatos que caracterizaram e marcaram a Educação Brasileira.

Logo a seguir, a tabela 19, demonstrará as considerações de alunos, professores e egressos acerca da identificação dos principais documentos normativos da Legislação

Educacional Brasileira, aspecto este, fundamental para aqueles que trabalharão tanto no ensino quanto na gestão da escola.

**Tabela 19 - Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina, conseguem identificar os principais documentos normativos da Legislação Educacional Brasileira.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	2	1	0	0	0	0
<i>As Vezes</i>	20	12	0	0	0	0
<i>Sempre</i>	145	87	5	100	10	100
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

De acordo com os dados revelados pelos gráficos anteriores, 87% (n=145) dos estudantes afirmaram que ao concluírem a disciplina conseguem identificar os principais documentos legais, enquanto 12% (n=20) consideraram que somente às vezes são capazes de realizar a identificação dos referidos documentos. Aproximadamente 1% (n=2), assegurou não ser capaz de reconhecer os registros documentais legais da educação nacional. Ao contrário da opinião dos discentes na qual 100% (n=5) dos docentes acreditam que ao concluírem as disciplinas os estudantes encontram-se aptos a reconhecerem todos os documentos normativos legais referentes à educação nacional. Concordando com a opinião dos professores, aparece a opinião dos egressos que afirmaram em sua totalidade, 100% (n=10), o reconhecimento dos referidos documentos.

### ***7.2.13. Percepções diferenciadas quanto à função dos conteúdos ministrados***

Os próximos dados, revelados através da tabela 20, buscaram apresentar a percepção dos estudantes, professores e egressos quanto à função do conteúdo ministrado no que diz respeito ao favorecer o entendimento das relações entre escola, sistema de ensino e contexto político, econômico e social. Nesse sentido, a seguir, são apresentados os resultados.



**Tabela 20 - Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina conseguem perceber a relação entre a escola, o sistema de ensino e o contexto político, econômico e social da época.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	2	1	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	28	17	0	0	3	30
<i>Sempre</i>	137	82	5	100	5	50
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

De acordo com os resultados apresentados nos gráficos anteriores, 82% (n=137) dos estudantes afirmam que ao concluírem a disciplina conseguem estabelecer as relações entre escola, sistema de ensino e contexto político, econômico e social de cada época, enquanto 17% (n=28) afirmaram que somente eventualmente percebe as relações que se estabelecem entre as esferas, contra o percentual de 1% (n=2) dos estudantes que afirmam não conseguir perceber tais relações.

Em contraponto aos resultados obtidos a partir da opinião dos estudantes, apresenta-se a concepção de 100% (n=5) dos docentes que acreditam que ao concluírem as referidas disciplinas os estudantes estão plenamente capazes de perceber as relações que se estabelecem entre escola, sistema de ensino e contexto político, econômico e social da época. Por outro lado, a opinião dos egressos é variável, 50% (n=5) afirmam que ao concluírem as referidas disciplinas sempre conseguiam estabelecer as relações explicitadas, enquanto 30% (n=3) declarou que somente às vezes sentiam-se capazes de estabelecer tais relações e 20% (n=2) confessou-se incapaz de compreender as relações entre escola, sistema de ensino e contexto político, econômico e social de cada época, ao concluírem as referidas disciplinas.

Os dados apresentados pela tabela 21, logo abaixo, demonstram o conhecimento que os estudantes e egressos acreditam deter, ao concluírem a disciplina, a respeito da história das constituições brasileiras e o que cada uma preconiza acerca da educação e a percepção dos docentes acerca dos conhecimentos obtidos pelos estudantes nesse sentido.

**Tabela 21 - Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem conhecem a história das Constituições Brasileiras e o que cada uma preconiza a respeito da educação brasileira.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	2	1	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	38	23	2	40	3	30
<i>Sempre</i>	127	76	3	60	5	50
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme os resultados apresentados, 76% (n=127) dos estudantes afirmam que conhecem a história das Constituições brasileiras e o que cada uma preconiza quanto a educação, cerca de 23% (n=38) dos estudantes afirmou conhecer em partes este aspecto do conteúdo e 1% afirmou não ter conhecimento sobre o tema estudado. A opinião dos docentes se apresenta equilibrada em relação a dos estudantes, uma vez que, cerca de 60% (n=3) dos docentes acredita que a maioria dos estudantes conhecem o assunto abordado, contra 40% (n=2) que afirmou que somente eventualmente os estudantes seriam capazes de responder a esse conhecimento específico.

Diante dos dados, o considerável número de estudantes que afirmam conhecer apenas em partes o que preconizam as constituições sobre a educação no Brasil nos permite inferir que, provavelmente seria indispensável priorizar os aspectos relacionados a história da educação no Brasil, já que no ementário de determinados cursos de licenciatura, como nos cursos de Pedagogia, por exemplo, esta parte é suprimida sob a alegação de já existirem disciplinas voltadas para a história da educação brasileira, entretanto, cabe-nos refletir que nestas disciplinas o enfoque sobre a história deveria ser na perspectiva dos documentos legais, o que justificaria a manutenção desta parte específica do conteúdo. Esta necessidade é iminente, tendo em vista os dados que revelam a opinião dos egressos, em que apenas metade dos respondentes egressos, isto é 50% (n=50), afirmaram conhecer plenamente a história das Constituições brasileiras e o que cada uma preconiza quanto a educação, enquanto 30% (n=3) afirmou que detém em partes este conhecimento específico, ao contrário, 20% (n=2), declarou não possuir o referido conhecimento.

A tabela que se segue, apresenta as concepções dos discentes e docentes quanto a capacidade que o estudante possui, após concluir a disciplina, para identificar os direitos educacionais dos indivíduos através dos tempos.

**Tabela 22 - Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina conseguem identificar os direitos educacionais em diferentes momentos.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	3	2	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	32	19	1	20	5	50
<i>Sempre</i>	132	79	4	80	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados expostos na tabela anterior permitem inferir que tanto na opinião dos discentes quanto dos docentes, os estudantes, em sua maioria, sempre conseguem identificar direitos educacionais em diferentes contextos históricos, opiniões expressas por índices aproximadamente de 80% nos dois grupos de respondentes. É interessante frisar que, para os sujeitos participantes da pesquisa, cerca de 20% dos estudantes somente eventualmente conseguem fazer a referida identificação. Ainda com relação aos estudantes, um total de 2% afirmou não conseguir realizar a identificação dos direitos educativos. Em relação a opinião dos egressos, os dados revelaram que a maior parte, 50% (n=5), afirmou que somente as vezes consegue realizar a referida identificação, enquanto 30% (n=3), declarou sempre conseguir fazer a identificação dos direitos educacionais em diferentes contextos, ao contrário de 20% (n=2) que revelou não conseguir efetuar a identificação.

A próxima tabela apresenta as concepções dos respondentes a respeito do estabelecimento de diferenças existentes entre os termos: Educação Formal, Não Formal e Informal.

**Tabela 23 - Revela a opinião dos respondentes se, ao concluírem a disciplina sabem diferenciar, com clareza, os termos: Educação Formal, Não Formal e Informal.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	2	1	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	22	13	0	0	5	50
<i>Sempre</i>	143	86	5	100	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A análise dos dados relacionados às diferenças que os estudantes possam remeter sobre os termos *educação formal*, *não-formal* e *informal* nos permitem afirmar que embora 100% (n=5) dos professores acreditem que os estudantes sempre diferenciam corretamente os termos em evidência, a opinião dos estudantes se contrapõe aos dados revelados pelos docentes, pois, apesar de 86% (n=144) dos alunos responderem que sempre conseguem diferenciar os termos, 13% (n=22) afirmou que somente eventualmente conseguem realizá-la, contra aproximadamente 1% (2) que declarou não conseguir diferenciar os referidos termos. Coadunando com a opinião discente, apareceu a percepção dos egressos, a qual, revelou que 30% (n=3) afirmou que ao concluir a disciplina sempre conseguia diferenciar os termos relacionados à educação com clareza, enquanto 50% (n=50) declarou que conseguia fazer a diferenciação às vezes e 20% (n=2), por sua vez, revelou ter concluído a disciplina sem conseguir saber a distinção entre os termos em referência.

A tabela 24, busca revelar se os discentes, ao concluírem as disciplinas se consideram aptos a distinguir as peculiaridades entre os termos: *sistema educacional*, *sistema escolar* e *sistema de ensino* e apresenta também a concepção dos professores quanto as possíveis diferenciações que os estudantes venham a realizar.

**Tabela 24 - Revela se os discentes se consideram aptos a distinguir os termos: sistema educacional, sistema escolar e sistema de ensino.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	10	6	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	37	22	0	0	6	60
<i>Sempre</i>	120	72	5	100	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme dados revelados através dos gráficos apresentados anteriormente, 72% (n=120) dos estudantes afirmaram que sempre consegue estabelecer a diferença entre os termos relacionados ao sistema educacional, enquanto, 22% (n=37) dos alunos declararam que somente eventualmente conseguem fazer a distinção entre os termos: *sistema educacional, sistema escolar e sistema de ensino*. Vale ressaltar que 6% (n=10) dos discentes revelaram não diferenciar os termos em evidência. Por sua vez, 100% dos docentes afirmaram acreditar que ao concluírem as disciplinas todos os estudantes estariam totalmente aptos a realizarem as referidas diferenciações. As respostas dos egressos, se contrapõem à percepção dos docentes, pois, 60% (n=6) afirmou que somente as vezes se sente capaz de realizar a diferenciação entre os termos em evidência, por sua vez, 20% (n=2) afirmou sentir-se plenamente apto a fazer tal distinção, enquanto, igualmente outros 20% (n=20) afirmou não conseguir estabelecer as diferenciações que cabem aos termos.

Os próximos dados, expostos na tabela 25, a seguir, mostram a compreensão dos discentes quanto a definição para os termos: *Sistema e Sub-sistema Educacional e Escolar*. Nesse sentido, apresentam-se também a percepção dos docentes acerca deste aspecto contudístico.

**Tabela 25 – Revela a opinião dos respondentes sobre a compreensão quanto a definição dos termos: Sistema e Sub-sistema Educacional e Escolar.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	25	15	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	40	24	0	0	6	60
<i>Sempre</i>	102	61	5	100	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A análise dos dados nos permitem inferir que a maior parte dos estudantes, 61% (n=102), afirmou sempre compreender a definição dos termos relacionados ao Sistema Educacional. Enquanto 24% (n=40), destes declarou que somente às vezes entende os significados relacionados aos termos. Por outro lado, o significativo percentual de 15% (n=25) dos discentes afirmou não compreender a distinção entre os termos. Os dados fornecidos pelos estudantes contrariam a opinião de 100% dos professores que acreditam que ao concluir a referida disciplina os estudantes sempre conseguem diferir os significados que envolvem os termos evidenciados. Em contraponto, surge a opinião dos egressos, expressa da seguinte maneira: 60% (n=6) afirmou que apenas às vezes consegue realizar a referida diferenciação, enquanto 20% (n=2), declarou sempre sentir-se apto a fazer a distinção entre os termos, igualmente, outros 20% (n=2) afirmou perceber-se inapto a efetuar a referida tarefa.

Os dados apresentados a seguir revelaram a percepção dos respondentes quanto ao conhecimento e identificação que os estudantes conferem às atribuições das diferentes esferas do sistema de ensino. Nesse sentido, os dados esclarecem sobre aspectos pertinentes ao conteúdo que são de suma importância para aqueles que porventura venham a trabalhar no âmbito da gestão educacional.

**Tabela 26- Percepção dos respondentes se ao concluírem a disciplina, os estudantes conhecem e identificam as atribuições das diferentes esferas do sistema de ensino.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	5	3	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	33	20	1	20	5	50
<i>Sempre</i>	129	77	4	80	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A análise dos dados apresentados na tabela anterior, nos permitem inferir que a maior parte dos estudantes 77% (n=129), assim como, dos professores 80% (n=4), afirmam que ao concluírem as disciplinas da área de estrutura e funcionamento, os estudantes, efetivamente conhecem e identificam as atribuições das diferentes esferas de ensino. Importante é notar que 20% (n=33) dos discentes afirmam que conhecem em partes as referidas atribuições, enquanto 3% (n=5), afirmou não deter informações necessárias quanto ao assunto em discussão. Paralelamente, as respostas dos egressos atestaram que 30% (n=3) afirmou que, ao concluírem a disciplina possuíam domínio quanto a este aspecto do conteúdo, enquanto, 50% (n=5) declarou que somente eventualmente conseguiam reconhecer as atribuições das diferentes esferas de ensino, ao contrário de 20% (n=2), que confessou não saber identificar as distintas funções cabíveis a cada sistema de ensino.

A próxima tabela objetiva apresentar a compreensão dos discentes e egressos quanto ao termo: *Organização Escolar*, bem como, a percepção dos docentes no que se refere à aprendizagem dos educandos.

**Tabela 27- Revela a opinião dos respondentes quanto a compreensão quanto ao termo Organização Escolar.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	7	4	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	33	20	1	20	6	60
<i>Sempre</i>	127	76	4	80	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados da tabela revelaram que 76% (n=127) dos estudantes afirmaram compreender o termo *Organização Escolar* sem grandes dificuldades, enquanto 20% (n=33) destes confessou compreender parcialmente o significado do termo, ao contrário de 4% (n=7) dos alunos que afirmou não compreender com clareza. Por sua vez, 80% (n=4) dos docentes revelaram acreditar que maioria dos discentes possui clareza quanto ao significado do termo em evidência, enquanto 20% (n=1) acreditam que apenas eventualmente os estudantes conseguem compreender com nitidez as nuances referentes ao binômio *Organização Escolar*. A opinião dos egressos, no entanto, se contrapõe as respostas apresentadas, pois, 60% (n=6) revelou que ao concluir a disciplina compreendia o referido termo em partes, enquanto 20% (n=2), declarou que compreendia plenamente o significado do termo e outros 20% (n=2), afirmou não compreender claramente os significados relacionados ao termo em evidência.

Os próximos dados apresentados na tabela 28, a seguir, apontam para a compreensão que os estudantes e egressos consideravam possuir, ao concluírem as disciplinas, quanto ao conceito de *Lei*, bem como a percepção dos professores sobre a compreensão que julgam que os alunos apreenderam a respeito deste aspecto específico do conteúdo.

**Tabela 28 – Revela a opinião dos respondentes, se ao concluírem a disciplina os estudantes e egressos possuíam clara concepção quanto ao conceito de *Lei*.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	5	3	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	17	10	0	0	4	40
<i>Sempre</i>	145	87	5	100	4	40
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Partindo da análise da tabela anterior, é perceptível que a opinião dos discentes é condizente com a opinião de 100% (n=5) dos docentes, os quais acreditam que os estudantes, na maioria das vezes, conseguem elaborar um conceito para definir o que *Lei*. Confirmando este dado, aproximadamente 87% (n=145) dos estudantes afirmaram ser capaz de traçar uma definição para o que seja *Lei*, enquanto 10% (n=17) não se sentem seguros para elaborar um conceito firme, apenas e 3% (n=5) afirmou não conseguir traçar uma definição para o termo



em evidência. A opinião dos egressos revelou que 40% (n=4) afirmou sempre saber definir Lei, enquanto outros 40% (n=4) declarou conseguir definir eventualmente os referidos conceitos e 20% (n=2) afirmou não ser capaz de definir o que seja *Lei*.

A tabela que se segue, apresenta também um aspecto importante referente aos conteúdos concernentes à legislação, tanto na concepção dos discentes e egressos quanto sob a ótica docente, permitindo assim uma visão ampliada acerca deste aspecto do conteúdo.

**Tabela 29 - Concepção dos estudantes se ao concluírem a disciplina conseguem explicar o ciclo elaborativo da Lei**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	5	3	0	0	2	20
<i>Parcialmente</i>	17	10	1	20	4	40
<i>Sempre</i>	145	87	4	80	4	40
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme os dados apresentados, ao concluir a disciplina, a maioria dos discentes, 87% (n=145), afirmou ser capaz de explicar o processo referente ao *ciclo elaborativo da lei*, enquanto 10% (n=17) dos alunos declararam que somente consegue explicar parcialmente sobre o referido conteúdo e cerca de 3% (n=5) afirmou não se considerar capaz de explicitar ideias sobre a temática em foco. Percebeu-se que a opinião dos docentes é coerente com a aprendizagem atestada pelos estudantes, pois, 80% (n=4) dos docentes acreditam que a maioria dos alunos sempre consegue explicar a parte do conteúdo aqui referido, enquanto 20% (n=1) afirmou que os alunos são capazes de explicar parcialmente sobre o tema em foco.

É interessante referir que, ao contrário do que os professores dizem acreditar, no tocante à eventualidade das explicações a serem fornecidas pelo estudante, o percentual dos alunos que dizem ser capazes de explicar o conteúdo apenas eventualmente, é bem menor que o declarado pelos professores. Os egressos, por sua vez, exprimiram as seguintes opiniões: 40% (n=4) afirmaram que sempre conseguiam explicar o conteúdo concernente ao *ciclo elaborativo da lei*, ao contrário de outros 40% (n=4) que afirmou compreender em partes e 20% (n=2) que declarou não saber como explicar o referido conteúdo.

Os dados a seguir, explanados na tabela 30, também trazem informações sobre aspectos importantes do conteúdo abordado nas disciplinas que compreendem a temática

sobre a estrutura e o funcionamento do ensino, tratam sobre a compreensão dos respondentes acerca da Hierarquia da Lei.

**Tabela 30 – Opinião dos respondentes acerca da compreensão dos estudantes e egressos quanto ao conteúdo que aborda sobre a Hierarquia da Lei.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	7	4	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	32	19	2	40	4	40
<i>Sempre</i>	128	77	3	60	4	40
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Ambos os gráficos apresentam dados que mostram que a maioria dos estudantes, aproximadamente 77% (n=129), afirmou compreender efetivamente a respeito do conteúdo que trata sobre a Hierarquia da Lei, ao contrário de 19% (n=32) que afirmou compreender apenas eventualmente os conteúdos relacionados ao tema, enquanto 4% (n=7) afirmou não compreender aspectos relacionados a esta parte do conteúdo. Por sua vez, 60% (n=3) dos docentes revelou acreditar que a maior parte dos estudantes sempre compreende sobre os ditames hierárquicos da legislação e 40% dos professores defendeu acreditar que somente em partes os alunos realmente compreendem acerca desta temática. Por sua vez, 40% (n=4) dos egressos considerou que, ao concluírem a disciplina conseguiam compreender plenamente sobre o conteúdo destacado, igualmente, outros 40% (n=40) revelaram saber em parte o conteúdo administrado, enquanto 20% (n=2) declarou não compreender os aspectos pertinentes à *Hierarquia da Lei*.

A próxima tabela revela dados que tratam acerca do entendimento dos estudantes e egressos acerca da Vigência da Lei, bem como, a percepção dos docentes acerca deste tema, considerado característica relevante para uma compreensão mais abrangente a respeito da legislação.

**Tabela 31 – Revela a opinião dos respondentes quanto ao entendimento dos discentes e egressos no que se refere ao entendimento sobre a Vigência da Lei.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	12	7	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	42	25	2	40	5	50
<i>Sempre</i>	113	68	3	60	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

No que se refere ao conhecimento sobre a *Vigência da Lei* os dados apresentados na tabela anterior revelam que maioria dos discentes, 68% (n=114) considerou entender claramente sobre o conteúdo em evidência, enquanto 25% (n=42) considerou entender em partes, ao contrário de 7% (n=12) que afirmou não conhecerem sobre esta parte que compõe o conteúdo das disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino. Sob a ótica docente, é possível afirmar, a partir dos dados analisados que 60% (n=3) dos professores acredita que tanto estudantes matriculados quanto os egressos, em sua maioria, sempre entendem sobre o conteúdo em foco, no entanto, 40% (n=2) deles afirmou que os estudantes e egressos só compreendem em partes o que se refere ao conteúdo. Por sua vez, a opinião dos egressos sobre sua própria aprendizagem é que, ao concluírem as disciplinas da área pesquisada, a maioria, isto é 50% (n=5) afirmou conhecer apenas em partes o que lhes é necessário sobre o conteúdo, enquanto 30% (n=3) declarou considerar-se apto a dominar os conhecimentos quanto aos referidos conteúdos. Um total de 20% (n=2) declarou não possuir domínio sobre o assunto.

Os dados revelados a seguir, demonstram o conhecimento dos discentes quanto ao conteúdo específico sobre as *normas técnicas* utilizadas para a elaboração das leis de ensino, bem como, a opinião docente acerca do conhecimento que o aluno detém sobre o assunto.

**Tabela 32 – Demonstra o conhecimento dos discentes e egressos sobre as normas técnicas para a elaboração das leis de ensino e a percepção dos docentes quanto a aprendizagem dos mesmos.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	15	9	0	0	3	30
<i>As Vezes</i>	48	29	2	40	5	50
<i>Sempre</i>	104	62	3	60	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A respeito dos dados apresentados pela tabela anterior, percebeu-se que aproximadamente 62% (n=104) dos discentes disseram conhecer as normas técnicas necessárias à elaboração das leis de ensino, por outro lado, 29% (n=48) afirmou que somente eventualmente são capazes de realizar tal identificação, enquanto cerca de 9% (n=15) afirmou desconhecer totalmente as referidas normas. Nesse sentido, 60% (n=3) dos docentes acreditam que a maioria dos estudantes, ao concluir a disciplina conhece as orientações para a constituição de leis e cerca de 40% (n=2) afirmou acreditar que os alunos são capazes de identificar as referidas normas esporadicamente. No entanto, em suas respostas, a maior parte dos egressos, 50% (n=5) afirmou que ao concluírem as disciplinas apenas conheciam parcialmente o que diz respeito ao assunto em questão, cerca de 20% (n=2) alegou conhecer plenamente o assunto, enquanto, 30% (n=3), declarou não reconhecer o conteúdo em foco.

Em continuidade, a tabela a seguir revela a percepção dos respondentes da pesquisa, buscando mostrar se ao concluírem a disciplina, os discentes e egressos conseguem analisar os principais artigos relativos à Educação contidos na Constituição de 1988.

**Tabela 33 – Revela a opinião dos respondentes se após concluir a disciplina os futuros educadores conseguem analisar os principais artigos referentes à Educação, contidos na Constituição Federal.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Não	5	3	0	0	2	20
As Vezes	27	16	0	0	5	50
Sempre	135	81	5	100	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados nos gráficos anteriores, cerca de 76% (n=127) dos estudantes, ao concluírem a disciplina, sentem-se aptos a analisar os principais artigos relativos à Educação contidos na Constituição de 1988. Um total de 18% (n=30) afirmou que somente às vezes consegue fazer a referida análise, ao contrário de 6% (n=10) dos estudantes que declarou não conseguir realizar esta tarefa. É interessante afirmar que 100% (n=5) dos docentes assinalaram acreditar que a maioria dos estudantes ao concluírem a disciplina consegue efetuar esta análise. Em contraponto, os egressos responderam que 40% (n=4) conseguia realizar a referida identificação ao ter concluído a disciplina, igualmente, outros 40% (n=4) afirmou ser capaz de reconhecer em partes o referido tema, ao contrário de 20% (n=2) que afirmou não conseguir efetuar esta tarefa.

Os próximos dados, na tabela 34, apresentam a concepção dos respondentes quanto ao provável conhecimento que os concludentes das referidas disciplinas devem apreender por ocasião de seu curso, a despeito do conteúdo que abrange sobre a LDB, identificando os princípios e finalidades da Educação Nacional.

**Tabela 34 – Revela a opinião dos respondentes se após concluir a disciplina os estudantes e egressos conhecem a LDB e são capazes de identificar as finalidades e princípios da Educação Nacional.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	10	6	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	30	18	0	0	4	40
<i>Sempre</i>	127	76	5	100	4	40
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme dados apresentados na tabela anterior, sob a perspectiva dos estudantes, ao concluírem as referidas disciplinas, 81% (n=135) afirmou deter pleno conhecimento sobre a LDB e conseguir identificar efetivamente as finalidades e princípios da educação nacional a partir da leitura do texto legal. Aproximadamente 16% (n=27) destes afirmaram que somente eventualmente conseguem realizar esta tarefa, enquanto 3% (n=5) alegou não conhecer a LDB e nem as finalidades e princípios da educação brasileira. Ao contrário dos dados revelados pelos discentes, 100% (n=5) dos docentes acreditam que os estudantes, ao

concluírem as referidas disciplinas sempre são capazes de articular tais conhecimentos. Porém, a opinião daqueles que já estão no exercício profissional há algum tempo, é divergente, pois, a maioria dos egressos, 50% (n=5) considerou conhecer apenas em partes o que se refere à LDB, enquanto 30% (n=3) concorda com a opinião dos estudantes e professores no que se refere ao domínio do conteúdo e 20% (n=2) atestou não considerar ter aprendido o suficiente sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A tabela 35, que se segue, mostra resultados que traduzem a opinião dos respondentes sobre a compreensão dos estudantes e egressos acerca do lugar de importância ocupado pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, para o desenvolvimento educacional de qualidade no país.

**Tabela 35 – Revela a opinião dos respondentes se após concluir a disciplina os estudantes e egressos entendem o significado e importância da LDB para a Educação do país.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	2	1	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	12	7	0	0	5	50
<i>Sempre</i>	153	92	5	100	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A partir da análise dos dados apresentados na tabela 35, constatou-se que 92% (n=154) dos estudantes declarou entender plenamente o significado e importância da LDB para a educação do país, enquanto 7% (n=12) afirmou que compreende em partes sobre a relevância da legislação, ao contrário de 1% (n=2) dos educandos que afirmaram não ter compreensão sobre o tema. Fortalecendo a opinião discente, 100% (n=5) dos professores afirmou acreditar que todos os alunos, ao concluírem as disciplinas da área, compreendiam completamente a relevância do tema. Porém, a opinião dos egressos se mostra, em certo ponto, contrária à dos demais respondentes, visto que, a maioria, isto é, 50% (n=5) considerou conhecer apenas em partes a importância do conteúdo em foco, enquanto 30% (n=3) afirmou sempre dominar as informações necessárias em torno do assunto em evidência.

A seguir, apresenta-se a tabela 36, que revela dados acerca do conhecimento dos estudantes e egressos sobre a *organização e funcionamento* da educação no Brasil através do estabelecimento de relações entre os aspectos legais e sua aplicabilidade.

**Tabela 36 – Revela a opinião dos respondentes se após concluir a disciplina os estudantes e egressos compreendem sobre a *organização e funcionamento* da educação no Brasil estabelecendo relações entre aspectos legais e sua aplicabilidade.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	2	1	0	0	1	10
<i>As Vezes</i>	12	7	0	0	4	40
<i>Sempre</i>	153	92	5	100	5	50
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados, a maioria dos estudantes, cerca de 92% (n=154) declarou conhecer plenamente os aspectos relacionados à organização e funcionamento da educação no Brasil, enquanto 7% (n=12) afirmou que somente eventualmente conhece os referidos conteúdos, ao contrário de 1% (n=2) que afirmou não deter conhecimento sobre o assunto. Na opinião de 100% (n=5) dos professores, ao concluir a disciplina os estudantes sempre são capazes de mostrar seu conhecimento com respeito ao conteúdo analisado. A percepção dos egressos contraria a opinião dos docentes, uma vez que, o total de 50% (n=5) afirmou que ao concluir a disciplina compreendiam com clareza aspectos relacionados à organização e funcionamento do ensino, enquanto 40% (n=4) declarou compreender em partes o referido conteúdo e 10% (n=1) alegou não saber o necessário sobre o tema abordado.

Em continuação, apresenta-se a tabela 37, que, por sua vez, traz informações que revelam se os respondentes percebem-se capazes de acompanhar e compreender as alterações da legislação educacional em vigor.

**Tabela 37 – Opinião dos respondentes se após concluírem a disciplina, os estudantes e egressos se percebem capazes de acompanhar e compreender as alterações da legislação educacional em vigor.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	13	8	0	0	0	0
<i>As Vezes</i>	42	25	2	40	2	20
<i>Sempre</i>	112	67	3	60	8	80
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A partir da análise dos gráficos anteriores, a maior parte dos estudantes, aproximadamente 67% (n=112) declarou ser sempre capaz de acompanhar e compreender as alterações da legislação em vigor, enquanto 25% (n=42) afirmou compreender em partes as referidas alterações. Cerca de 8% (n=13) alegou não estar apto a acompanhar e compreender o processo legislativo e suas alterações. Com respeito aos docentes, aproximadamente 60% (n=3), isto é, a maior parte dos professores revelou acreditar que, ao concluir a disciplina a maior parte dos estudantes consegue realizar o efetivo acompanhamento das alterações nos documentos legais, enquanto, 40% (n=2) declarou acreditar que somente às vezes os estudantes são capazes de realizar esta tarefa. Por sua vez, 80% (n=8) dos egressos considerou que ao concluírem a disciplina cursada se consideravam aptos a efetuar esta tarefa, entretanto, 20% afirmou considerar-se parcialmente apto.

Com o objetivo de revelar o conhecimento dos estudantes acerca das atribuições dos diferentes sistemas de ensino, apresenta-se a próxima tabela. Vale ressaltar ainda, que os dados expostos dizem respeito também à expectativa gerada pelos docentes no que se refere a aprendizagem dos discentes quanto a especificidade deste conteúdo.



**Tabela 38 – Apresenta a percepção dos respondentes sobre o conhecimento apreendido pelos estudantes e egressos quanto às atribuições dos diferentes sistemas de ensino.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	5	3	0	0	1	10
<i>As Vezes</i>	37	22	2	40	4	40
<i>Sempre</i>	125	75	3	60	5	50
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme dados anteriores, 75% (n=125) dos estudantes afirmou que ao concluir a disciplina possui domínio completo sobre o conteúdo que trata sobre as atribuições dos diferentes sistemas de ensino, enquanto 22% (n=37) declararam que somente às vezes se percebe capaz de identificar as diferenças presentes no funcionamento dos diferentes sistemas de ensino. Aproximadamente 3% (n=5) dos educandos confessaram não saber distinguir as atribuições dos sistemas de ensino. Os docentes, em sua maioria, 60% (n=3), acreditam que os estudantes sempre apreendem exitosamente os referidos conteúdos, enquanto 40% (n=2) declarou crer que estes compreenderam o conteúdo apenas em partes. É preciso considerar a opinião dos egressos que, em sua maior parte, 50% (n=5), considerou ter aprendido o necessário sobre o assunto, enquanto 40% (n=4) confessou ter aprendido em partes o conteúdo, ao contrário de 10% (n=1) que considerou não ter obtido a aprendizagem necessária.

A seguir, a tabela 39 apresenta a interpretação que os respondentes realizam acerca das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional, considerando sua influência para o desenvolvimento do processo educativo.

**Tabela 39- Opinião dos respondentes quanto à interpretação que os discentes e egressos remetem às Diretrizes Curriculares da Educação Nacional.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	12	7	0	0	4	40
<i>As Vezes</i>	38	23	2	40	6	60
<i>Sempre</i>	117	70	3	60	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados apresentados revelam certa discrepância entre a opinião dos respondentes, pois, enquanto 70% (n=117) dos estudantes afirmou sempre compreender as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, 0% dos egressos coaduna com esta afirmativa. Em continuidade a presente análise, constatou-se que 23% (n=38) dos discentes declarou compreender em partes as diretrizes deste documento legal e 7% (n=12) revelou não possuir os conhecimentos mínimos necessários no que se refere a este assunto. Quanto aos docentes, estes se apresentam crédulos que a maioria dos concluintes das disciplinas sob análise apreendem o necessário, nesse sentido, 60% (n=3) revelou acreditar que os estudantes sempre adquirem o conhecimento necessário quanto ao assunto especificado e que 40% (n=2) o adquirem parcialmente. Em contraponto, aqueles que na época desta pesquisa atuavam como gestores em sua prática profissional, consideraram, em sua maior parte, 60% (n=6), que, ao concluírem a disciplina, possuíam, em partes, o conhecimento requerido sobre o conteúdo em foco, ao contrário de 40% que categoricamente afirmou não ter apreendido o necessário durante sua formação.

Os próximos dados trazem informações acerca do provável saber dos discentes e egressos quanto aos conteúdos que abordam sobre o Plano Nacional da Educação – PNE e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, sob a ótica também dos docentes responsáveis pela ministração das disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino.

**Tabela 40- Opinião dos respondentes quanto aos conhecimentos dos discentes e egressos no que se refere aos documentos legais: Plano Nacional de Educação – PNE e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	27	16	0	0	0	0
<i>As Vezes</i>	37	22	2	40	6	60
<i>Sempre</i>	103	62	3	60	4	40
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Quanto aos aspectos avaliados, 62% (N=104) dos discentes declararam compreender os aspectos necessários referentes aos PCN's e PNE. No entanto, o considerável percentual de 22% (N=37) atestou não compreender em sua totalidade os referidos

documentos, enquanto 16% (n=27) afirmaram não deter qualquer conhecimento sobre documentos tão relevantes, principalmente para aqueles que, porventura venham a exercer algum cargo relacionado à gestão educacional em seu futuro profissional. Os dados fornecidos pelos estudantes coadunam com a opinião docente, tendo em vista que 60% (n=3) dos professores afirmaram que os estudantes sempre compreendem a respeito da temática em estudo e 40% (n=2) declarou acreditar que somente eventualmente os educandos se apresentam aptos a interpretar as orientações fornecidas pelos documentos legais em evidência. Com respeito a percepção dos egressos, 60% (n=6) afirmou que ao concluir a disciplina considerava conhecer em partes o conteúdo em pauta, enquanto, 40% (n=4) afirmou que conhecia o suficiente sobre o tema abordado.

A seguir, a tabela 41 pretende revelar se os estudantes compreendem com clareza as diferenças entre os níveis de ensino estabelecidos pelo sistema brasileiro de ensino.

**Tabela 41 – Revela se os estudantes compreendem os níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	0	0	0	0	0	0
<i>As Vezes</i>	13	8	0	0	5	50
<i>Sempre</i>	154	92	5	100	5	50
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados apresentados pelos gráficos anteriores comprovam que 92% (n=154) dos estudantes conseguem compreender plenamente sobre os diferentes níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior e apenas 8% (n=13) afirmou compreender em partes sobre este aspecto do conteúdo. A opinião discente é coerente com a perspectiva de 100% (n=5) dos docentes que afirmou acreditar que a maioria dos educandos conclui a disciplina com pleno entendimento sobre os diferentes níveis de ensino. Em contraponto, a opinião dos egressos aparece de modo dispare das demais respostas, pois 50% (n=5) confirmou que ao concluir a disciplina conseguia compreender plenamente os referidos conteúdos e os outros 50% (n=5) afirmou entender parcialmente sobre o assunto.

A seguir, a tabela 42, revela os dados expostos no que se refere a opinião dos discentes e egressos, bem como, a percepção dos docentes quanto à capacidade daqueles que

concluem as disciplinas da área de estrutura e funcionamento no que diz respeito à identificação das funções e níveis de atuação das modalidades de ensino.

**Tabela 42 – Opinião dos respondentes quanto a capacidade dos estudantes e egressos em identificar as funções e níveis de atuação das modalidades de ensino.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	2	1	0	0	0	0
<i>As Vezes</i>	17	10	0	0	3	30
<i>Sempre</i>	148	89	5	100	7	70
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

No que se refere à identificação quanto as funções e níveis de atuação das modalidades de ensino, 89% (n=149) dos estudantes julgam-se sempre aptos a referida atividade, enquanto 10% (n=17) afirmou que somente eventualmente é capaz de realizar esta tarefa. Aproximadamente 1% (n=2) declarou não sentir-se capaz de identificar as funções e níveis de atuação das modalidades de ensino. Por sua vez, 100% (n=5) dos docentes afirmou acreditar que a maior parte dos discentes frequentemente teria capacidade tanto para identificar quanto para distinguir as funções e níveis de atuação das modalidades de ensino o que conferiu coesão e coerência às informações coletadas e analisadas. A opinião dos egressos apresentou-se lógica, pois, a maior parte, 70% (n=7) reconheceu que ao concluir a disciplina dominavam completamente o referido conteúdo, enquanto 30% (n=3) confirmou conhecer apenas em parte o assunto em evidência.

Em seguida apresentam-se dados que revelam a opinião dos respondentes quanto a percepção dos estudantes e egressos quanto aos conteúdos relacionados à Política Educacional.

**Tabela 43 – Revela se os estudantes e egressos, ao concluírem a disciplina, sentem-se aptos a realizar o acompanhamento das Políticas Públicas implantadas nas diferentes esferas e dos projetos desenvolvidos pelo MEC.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	22	13	0	0	1	10
<i>As Vezes</i>	52	31	1	20	7	70
<i>Sempre</i>	93	56	4	80	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A tabela acima revelou que 56% (n=94) dos estudantes se considerou apto a realizar o acompanhamento das políticas públicas implantadas nas diferentes esferas, bem como, acompanhar o desenvolvimento dos projetos desenvolvidos pelo MEC. Cerca de 31% (n=52) dos estudantes afirmou que somente eventualmente são capazes de realizar esta tarefa, enquanto 13% (n=22) dos alunos atestou não ser capaz de realizar a referida atividade. Na opinião dos docentes, 80% (n=4) dos professores revelou acreditar que a maioria dos alunos ao concluírem as disciplinas consegue realizar o acompanhamento das políticas públicas implantadas nas diferentes esferas e dos projetos desenvolvidos pelo MEC, ao contrário de 20% (n=1) dos docentes que revelaram acreditar que somente eventualmente os estudantes estariam aptos a fazer a referida análise.

A opinião dos egressos diverge das respostas dos demais respondentes, uma vez que, 70% (n=7) declarou compreender em partes as relações entre os conteúdos das disciplinas e a Política Educacional do Brasil, o que nos permite inferir que, a falta de conhecimentos neste aspecto pode comprometer negativamente a Gestão Educacional, uma vez que, é impossível gerir uma instituição educacional sem uma articulação direta com as políticas educacionais estabelecidas. Um total de 20% (n=2) declarou sempre conseguir estabelecer relações com as políticas educacionais estabelecidas, enquanto 10% (n=1) afirmou não conseguir estabelecer relações entre os conteúdos estudados e as políticas públicas vigentes no país.

A seguir, a tabela 44, ainda relacionada à política educacional, busca revelar se os estudantes e egressos conhecem as Diretrizes sobre a Formação de Professores para a Educação Básica. Mostra também a opinião dos docentes acerca do conhecimento adquirido pelos estudantes, com respeito ao conteúdo específico analisado.

**Tabela 44 – Revela a percepção dos docentes sobre o conhecimento dos estudantes e egressos com respeito às Diretrizes sobre a Formação de Professores da Educação Básica.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	15	9	0	0	8	80
<i>As Vezes</i>	45	27	2	40	1	10
<i>Sempre</i>	107	64	3	60	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados apresentados na tabela anterior mostraram que, a maioria dos estudantes, cerca de 64% (n=107) afirmou conhecer as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, enquanto 27% (n=45) afirmou que apenas eventualmente identifica as referidas diretrizes e 9% (n=15) declarou não conhecer o documento. Por sua vez, 60% (n=3) dos docentes participantes da pesquisa acreditam que, ao concluírem as disciplinas, a maior parte dos estudantes é capaz de identificar o documento em pauta, enquanto 40% (n=2) destes acreditam que somente eventualmente os estudantes seriam capazes de conhecer o documento que orienta especificamente sobre a formação de docentes para a educação básica.

Contrariando as respostas apresentadas pelos discentes e docentes, emerge a opinião dos egressos que, em sua maioria, 80% (n=8), afirmou não conhecer o referido documento legal ao concluir a disciplina ora analisada, fato que nos causou estranheza, devido à importância que reside no fato de o educador se informar a respeito da formação básica para a sua própria categoria profissional. As respostas dos demais egressos divide-se, igualmente, entre aqueles que afirmam não conhecer ou conhecer apenas em partes o documento que norteia as Diretrizes para a Formação de Professores.

A seguir, será apresentada a tabela que apresenta os resultados sobre a competência dos estudantes para explicar sobre a Política Educacional no Ceará, sob a ótica discente e docente. Nesse sentido, os dados a serem analisados, mostram a realidade observada.

**Tabela 45 – Demonstra se estudantes e egressos consideram-se capazes de compreender a Política Educacional no Ceará: PAIC, SPAECE, Gestão Colegiada e outras.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	30	18	0	0	8	80
<i>As Vezes</i>	53	32	3	60	1	10
<i>Sempre</i>	84	50	2	40	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os gráficos apresentados anteriormente mostram que 50% (n=84) dos estudantes acreditam que frequentemente são capazes de discutir, esclarecer e explicar sobre programas que compõem a Política Educacional no Ceará. Ao contrário, 32% (n=53) destes afirmaram que apenas eventualmente se considera capaz de explicar o referido assunto, enquanto 18% (n=30) se consideraram incapaz para a referida tarefa. Percebeu-se a partir da ótica discente que se faz necessário um enfoque mais intenso sobre a temática, tendo em vista que, especificamente para as práticas de gestão escolar no Ceará, o conhecimento acerca das referidas políticas faz-se indispensável e extremamente necessário. Igualmente ao item anteriormente analisado, as opiniões entre os respondentes divergem à medida em que 80% (n=8) dos egressos afirmou não compreender, em sua totalidade, as políticas educacionais implantadas no Estado do Ceará. As respostas dos demais egressos se dividem, igualmente, entre aqueles que afirmam conhecer ou conhecer apenas em partes a Política Educacional em vigor no Ceará à época de sua formação.

As próximas tabelas abordam sobre a Gestão Educacional e demonstram a compreensão dos respondentes quanto aos conceitos referentes aos termos: Gestão e Gestão Educacional, bem como, a compreensão dos respondentes sobre os diferentes tipos de Gestão Educacional. Para Sander (2007), em busca de melhor compreensão sobre a Gestão Educacional, faz-se necessária a ampliação do conhecimento sobre a temática e defende que esta deve ocorrer desde a sua genealogia.

**Tabela 46 – Revela a opinião dos respondentes, se concluírem as disciplinas, os discentes e egressos, estão aptos a conceituar os termos Gestão e Gestão Educacional.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	18	11	0	0	4	40
<i>As Vezes</i>	35	21	1	20	5	50
<i>Sempre</i>	114	68	4	80	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

**Tabela 47 – Revela a opinião dos respondentes quanto a compreensão de estudantes e egressos no que se refere aos distintos tipos de gestão.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	25	15	0	0	7	70
<i>As Vezes</i>	37	22	0	0	3	30
<i>Sempre</i>	105	63	5	100	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados apresentados pela tabela 46, revelaram que concernente a conceituação dos termos Gestão e Gestão Educacional, 63% (n=105) dos estudantes afirmou que sente-se apto a determinar conceitos para os citados termos. Enquanto 22% (n=37) declarou que, somente às vezes, conseguem traçar uma definição e 15% (n=25) afirmou não se sentir capaz de definir os termos em evidência.

A tabela 47, por sua vez, revelou também que 100% (n=5) dos professores acreditam que os discentes, ao concluírem a disciplina possuem total capacidade de estabelecer diferenças entre os distintos tipos de Gestão. Contrária a expectativa docente, as respostas dos estudantes nos dizem que, dentre aqueles que concluem as referidas disciplinas, um total de 63% (n=105) dos alunos afirmou que sempre consegue estabelecer a diferença entre os termos em evidência, enquanto 22% (n=37) declararam que apenas eventualmente é capaz de reconhecer os diferentes tipos de gestão e 15% (n=25) revelou não conseguir perceber a diferença entre os distintos estilos de gestão.



Ainda com relação à Gestão, a próxima tabela revela a concepção dos respondentes quanto ao conhecimento dos estudantes e egressos no que se refere à análise das práticas de Gestão colegiada no Ceará.

**Tabela 48 – Revela a opinião dos respondentes quanto a compreensão de estudantes e egressos no que se refere a atuação da Gestão Colegiada no Ceará.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	53	32	1	20	4	40
<i>As Vezes</i>	47	28	2	40	6	60
<i>Sempre</i>	67	40	2	40	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>0</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

É interessante perceber que, neste quesito, a opinião discente é bem aproximada da resposta dos professores, uma vez que, enquanto 40% (n=67) dos discentes afirmaram se considerar sempre capaz de realizar a análise da Gestão Colegiada no Ceará, o mesmo percentual de professores acredita positivamente na capacidade dos estudantes em realizar esta tarefa. Enquanto 28% (n=47) dos estudantes afirmou que apenas eventualmente consegue realizar a referida análise e o alto percentual de 32% (n=53) afirmou não se considerar capaz de analisar a Gestão Colegiada no Ceará. Diante disto, consolidam-se as observações dos demais docentes, pois, 40% (n=2) afirmaram acreditar que apenas eventualmente os estudantes seriam capazes de realizar esta tarefa e 20% (n=1) declarou acreditar que os estudantes não seriam capazes de efetuar a referida análise. Consoante às respostas dos egressos que, em sua maior parte, 60% (n=6) revelou conseguir analisar em partes as questões relacionadas ao tema em foco, por outro lado, 40% (n=4) alegou não ter condições de realizar a referida tarefa. Foi interessante notar que nenhum dos egressos afirmou dominar plenamente o assunto.

Ainda numa abordagem sobre os aspectos relacionados à Gestão Educacional e seus diferentes papéis, a próxima tabela, demonstrou a compreensão dos respondentes nesse sentido, sob a ótica deles mesmos e também daqueles que diretamente lidam com o ensino, os professores.

**Tabela 49- Revela a percepção dos respondentes quanto ao conhecimento dos discentes e egressos sobre os diferentes papéis do Gestor Escolar na gerência do patrimônio material e imaterial; recursos humanos, recursos financeiros e etc.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	25	15	1	20	2	20
<i>As Vezes</i>	47	28	0	0	4	40
<i>Sempre</i>	95	57	4	80	4	40
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>0</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados revelados na tabela anterior se reportam à compreensão dos estudantes e egressos no tocante aos diferentes papéis do gestor educacional, principalmente no que concerne a tarefas como: o gerenciamento do patrimônio material e imaterial, gestão de recursos humanos e financeiros, dentre outros. Mostra ainda a percepção dos docentes a este respeito. Nesse sentido, 57% (n=95) dos discentes afirmaram sempre conseguir situar o gestor em suas diferentes funções, enquanto 28% (n=47) afirmaram que apenas eventualmente consegue realizar esta tarefa, ao contrário de 15% (n=25) que declarou não estar apto a relacionar as funções atribuídas aos gestores em seus diferentes âmbitos. Enquanto isto, a maioria dos professores, cerca de 80% (n=4), declarou acreditar que os estudantes sempre são capazes de realizar a referida tarefa, já 20% (n=1) dos professores não acredita que os estudantes conseguem diferir as funções atribuídas àqueles que desempenham o papel de gestor educacional.

Objetivando revelar a visão dos formandos no que se refere à sua própria aprendizagem quanto às concepções e práticas em torno da temática Gestão Democrática, bem como, apresentar a expectativa docente quanto a aprendizagem dos estudantes, apresenta-se a tabela 50, cujos dados serão analisados a seguir.

**Tabela 50 – Demonstra a percepção dos respondentes no que se refere a compreensão do conteúdo que aborda sobre a Gestão Democrática na Escola Pública.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	17	10	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	32	19	0	0	4	40
<i>Sempre</i>	118	71	5	100	4	40
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados, 71% (n=119) dos estudantes considerou compreender plenamente os conteúdos que abrangem a temática sobre Gestão Democrática, enquanto 19% (n=32) destes declarou que somente eventualmente compreende os conceitos que envolvem a referida temática e 10% (n=17) afirmou não se considerar capaz de compreender os conceitos e significados relacionados ao conteúdo em evidência. Em contraponto, apresentam-se as expectativas de 100% (n=5) dos docentes que declararam acreditar que a maioria dos estudantes sempre compreende os significados em torno dos conteúdos que envolvem a temática. A percepção dos egressos apresentou-se diversificada, uma vez que, 40% (n=4) declarou sempre compreender o conteúdo relacionado ao tema em foco, outros 40% (n=4) afirmou compreender em partes e 20% (n=2) alegou que ao concluir a disciplina não compreendia claramente os princípios da Gestão Democrática na Escola Pública.

A seguir, a tabela 51 apresenta dados referentes à capacidade dos estudantes em discutir claramente sobre a escola pública e suas relações com a comunidade, sob a ótica dos discentes, docentes e egressos.

**Tabela 51 – Apresenta a percepção dos respondentes se ao concluir a disciplina está apto a discutir sobre a escola pública e suas relações com a comunidade.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	10	6	0	0	3	30
<i>As Vezes</i>	30	18	0	0	4	40
<i>Sempre</i>	127	76	5	100	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

No quesito que se refere à competência para discutir sobre a escola pública e suas relações com a comunidade, a expectativa de 100% (n=5) dos professores é que a maioria dos estudantes esteja apto a esta tarefa. No entanto, dentre os estudantes respondentes, 76% (n=127) considera-se plenamente apto a discutir sobre o assunto, enquanto 18% (n=30) dos estudantes consideram-se capaz eventualmente e 6% (n=10) dos estudantes afirmou não conseguir estabelecer, com segurança, discussões sobre o tema em debate.

Por conseguinte, a opinião dos egressos é variável, 30% (n=3) afirmou que ao concluir a disciplina sempre conseguia estabelecer discussões firmes sobre a escola pública e suas relações com a comunidade, enquanto 40% (n=4) considerou dominar este saber apenas parcialmente e outros 30% (n=3) afirmou não conseguir compreender sobre esta temática.

Os próximos dados, expressos na tabela 52, apresentam a compreensão dos respondentes sobre um aspecto do conteúdo, fundamentalmente importante para aqueles que, porventura, ocuparão funções relacionadas à Gestão: o Financiamento da Educação.

**Tabela 52 – Opinião dos respondentes se a disciplina possibilitou a compreensão geral necessária sobre conceitos em torno do tema: Financiamento da Educação no Brasil.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	20	12	0	0	2	20
<i>As Vezes</i>	45	27	0	0	6	60
<i>Sempre</i>	102	61	5	100	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados revelados na tabela anterior mostram que 100% (n=5) dos docentes esperam que ao concluírem as disciplinas os discentes compreendam os principais aspectos conceituais em torno do Financiamento da Educação no Brasil. Entretanto, os resultados mostram que, dentre aqueles que concluíram as disciplinas sob análise, dentre os matriculados, 61% (n=102) afirmou sempre entender os aspectos pertinentes ao financiamento da educação, enquanto 27% (n=45) declarou que somente compreende o referido conteúdo em partes, por outro lado, 12% (n=20) afirmou não dominar as informações que envolvem o tema em evidência. Quanto às respostas dos egressos, apresentam-se divergentes em comparação as demais respostas, visto que a maior parte dos respondentes egressos, isto é, 60% (n=6) afirmou conhecer apenas em partes o conteúdo evidenciado.

Dentre estes, 20% (n=2) declarou compreender claramente o conteúdo ao finalizar seus estudos e outros 20% (n=2) assinalou não compreender sobre o assunto ao concluírem as disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino.

O conteúdo referente ao financiamento educacional é complexo, polêmico e ocupa lugar de destaque para aqueles que se ocupam da Gestão Educacional, nesse sentido, deve se conferir uma atenção especial a esta temática. A tabela 53, a seguir, revela dados relevantes concernentes ao assunto que merecem ser observados, neste caso, busca revelar a percepção dos respondentes quanto a segura aprendizagem quanto as fontes de onde se originam os recursos financeiros para o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

**Tabela 53 – Percepção dos respondentes se ao concluir a disciplina os discentes e egressos Identificavam com segurança as Fontes de Financiamento para a Educação.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	15	9	0	0	3	30
<i>As Vezes</i>	37	22	0	0	4	40
<i>Sempre</i>	115	69	5	100	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados revelam que 100% (n=5) dos docentes mantêm a expectativa que ao concluírem a disciplina os estudantes sejam plenamente capazes de conhecer as fontes de financiamento da educação. Mas, ao contrário do que acreditam os docentes, 69% (n=115) dos estudantes afirmam conhecer com clareza as fontes de onde emanam os recursos financeiros para a educação, enquanto 22% (n=37) dos estudantes afirmaram que apenas eventualmente é capaz de identificar as referidas fontes de financiamento e 9% (n=15) afirmou não ser capaz de identificar as origens dos recursos financeiros para a educação. Por sua vez, 40% (n=4) dos egressos considerou ter apreendido em partes as informações necessárias quanto ao conteúdo, enquanto 30% (n=3) afirmou sempre dominar o referido conhecimento e outros 30% (n=3) afirmou não ter obtido informações sobre o assunto.

Os próximos dados, ainda referentes ao financiamento da educação, mais especificamente aos Programas de Financiamento Educacional existentes no país, buscaram apresentar o nível de conhecimento dos discentes e egressos, bem como, demonstrar o nível

de expectativa dos docentes quanto à aprendizagem desses alunos no que diz respeito ao conteúdo em evidência.

**Tabela 54- Informa se ao concluírem a disciplina os discentes e egressos consideravam ter apreendido o saber necessário sobre os Programas de Financiamento Educacional e identifica a perspectiva docente quanto ao assunto.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	18	11	0	0	3	30
<i>As Vezes</i>	35	21	0	0	4	40
<i>Sempre</i>	114	68	5	100	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme os dados apresentados, a maioria dos estudantes, 68% (n=114) revela conhecer os Programas de Financiamento da Educação, enquanto 21% (n=35) dos estudantes afirmaram que somente eventualmente consegue identificá-los e um total de 11% (n=18) afirmou não ter conhecimento sobre os referidos programas. Os dados apresentados contrariam a opinião de 100% (n=5) dos docentes que disseram acreditar que ao concluírem a disciplina os estudantes conhecem plenamente os Programas de Financiamento Educacional. Em contraponto, 40% (n=4) dos egressos afirmou ter apreendido em partes as informações necessárias quanto ao conteúdo, enquanto 30% (n=3) afirmou sempre compreender o referido conhecimento e outros 30% (n=3) alegou não ter obtido informações sobre o assunto.

Também relacionados ao tema que envolve o Financiamento da Educação, apresenta-se a tabela 55, a seguir, que pretende identificar o conhecimento dos discentes sobre a legislação pertinente aos recursos financeiros destinados ao desenvolvimento da educação no país.

**Tabela 55 - Conhecimento dos estudantes acerca da legislação sobre o financiamento da educação.**

	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	13	8	0	0	3	30
<i>As Vezes</i>	28	17	0	0	6	60
<i>Sempre</i>	126	75	5	100	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

No que se refere à Legislação para o Financiamento da Educação, 100% (n=5) dos docentes acreditam que seus alunos conhecem plenamente os ditames legais relacionados à temática. Contrariando a expectativa docente, surgem as respostas dos discentes, dentre estes, 68% (n=114) acredita conhecer plenamente a legislação, 21% (n=35) declara conhecê-la em partes e 11% (n=18) dos estudantes afirmou não ter tomado conhecimento sobre o referido documento legal. Quanto aos egressos, 60% (n=6) afirmou conhecer em partes o conteúdo referente à legislação, enquanto 30% (n=3) afirmou não compreender sobre o tema e apenas 10% (n=1) afirmou ter concluído a disciplina tendo aprendido as informações necessárias quanto ao assunto.

A partir deste ponto, são considerados itens relacionados à Avaliação. Nesse sentido, se apresenta a tabela 56, que busca mostrar a compreensão dos estudantes quanto à diferença entre Avaliação de Desempenho do aluno e Avaliação do Sistema Educacional.

**Tabela 56 – Mostra a compreensão dos estudantes e egressos acerca da diferença entre Avaliação de Desempenho do Aluno e Avaliação do Sistema Educacional.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	18	11	0	0	3	30
<i>As Vezes</i>	35	21	0	0	6	60
<i>Sem, re</i>	114	68	5	100	1	10
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados anteriores revelam que os docentes, em sua totalidade, 100% (n=5), esperam que os estudantes consigam estabelecer a diferença entre Avaliação de Desempenho do aluno e Avaliação do Sistema Escolar. No entanto, 75% (n=125) dos estudantes afirmaram compreender a diferença estabelecida entre os termos em evidências, enquanto 17% (n=28) declarou que compreende o assunto em partes e 8% (n=13) dos estudantes afirmou não compreender a diferença entre os termos. As respostas dos egressos apresenta disparidade em relação as demais, tendo em vista que, 60% (n=6) afirmou conhecer apenas em parte este aspecto do conteúdo, enquanto 30% (n=3) afirmou ter concluído a disciplina sem conhecer os principais aspectos a respeito do tema e apenas 10% (n=1) afirmou ter concluído a disciplina sabendo dominar as informações necessárias quanto ao assunto.

Ainda pertinente à temática avaliação, se apresentam os dados revelados pela tabela 57, que mostram a percepção dos estudantes e egressos acerca da diferença entre Avaliação de desempenho do aluno e Avaliação do sistema educacional.

**Tabela 57 – Mostra a compreensão dos estudantes e egressos acerca da diferença entre Avaliação de Desempenho do Aluno e Avaliação do Sistema Educacional.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	15	9	0	0	0	0
<i>As Vezes</i>	43	26	2	40	10	100
<i>Sempre</i>	109	65	3	60	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados pesquisa

Em continuidade, ainda referente à avaliação, a tabela 58, a seguir, apresenta a concepção dos discentes e egressos quanto ao que preconiza a lei acerca deste tema, quando aplicado para os diferentes níveis de ensino. Seguem os resultados:



**Tabela 58 - Revela se discentes e egressos, ao concluírem a disciplina conseguiram identificar as determinações da Lei quanto à Avaliação para os diferentes níveis de ensino.**

Categorias	Alunos		Professores		Egressos	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
<i>Não</i>	15	9	0	0	5	50
<i>As Vezes</i>	43	26	1	20	5	50
<i>Sempre</i>	109	65	4	80	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Referente às orientações legais quanto à aplicabilidade da avaliação para os diferentes níveis de ensino, 65% (n=109) dos estudantes afirmaram conseguir identificar as diretrizes legais, enquanto 26% (n=43) consideram identificar apenas em partes as orientações fornecidas pela legislação e 9% (n=15) afirmaram não conseguir identificar o que preconiza a legislação sobre a aplicabilidade da avaliação para os diferentes níveis de ensino. As respostas dos egressos contrariam a opinião dos demais respondentes, uma vez que, 50% (n=5) revelou conhecer em partes e 50% (n=5) afirmou não conhecer o que preconiza a lei sobre o assunto em foco.

#### ***7.2.14. Sugestões dos egressos quanto a possíveis modificações para os conteúdos ministrados***

Com respeito ao instrumental específico aplicado aos egressos, cabe salientar que este foi composto por três questões abertas que trouxeram informações relevantes sobre as disciplinas sob análise. Diante disto, a oitava questão solicitou que, na opinião dos egressos, que estes sugerissem quais os conteúdos que poderiam ser mantidos, omitidos ou alterados. Destacou-se então os depoimentos considerados mais relevantes, os quais são expressos logo a seguir:

E.1 – *Eu manteria todos os conteúdos que determinassem os conceitos e definições indispensável ao conteúdo e não manteria as formas de aprofundamento de tais conteúdos deixando-os para os cursos universitários específicos.*

E.3 – *Na minha opinião manteria tópicos sobre Legislação Educacional; Avaliações externas; Gestão democrática. Não omitiria os demais e acrescentaria o enfoque sobre a História das Constituições.*

E.5 – *Na minha opinião os conteúdos atuais devem ser mantidos e deve-se incluir na disciplina discussões sobre Avaliação da Aprendizagem e Institucional. Já que o Curso de Pedagogia ainda não tem uma disciplina específica sobre Avaliação Educacional, o que é uma pena. Mas, precisamos lutar por isso.*

E.6 – *Eu não retiraria nenhum conteúdo, mas, observaria a questão do tempo que a disciplina é ministrada que as vezes é muito curto para tantos conteúdos. Talvez acrescentaria algo referente as novas tecnologias como auxiliar do gestor no processo educativo.*

E.8 - *Achei muito adequado, inclusive o avaliado aqui foi mais detalhado que o conteúdo a que tive acesso durante a minha graduação. Manteria todos.*

E. 9 - *Retiraria apenas o conteúdo sobre a Hierarquia da Lei. Considero que só precisamos estudar a Lei, não precisamos necessariamente saber como elas são elaboradas.*

E.10 – *Não omitiria conteúdos, mas acho que seria de grande valor ajustar o que seria prioridade, visto ser muito curto o tempo para os estudos.*

Por sua vez, a nona questão solicitou aos respondentes que comentassem sobre quais as contribuições ofertadas pelas referidas disciplinas aos egressos, quando da sua formação inicial e para sua atuação gestora. Seguem-se os depoimentos referentes às respostas obtidas.

E.1 – *A contribuição que recebi foi a de compreender e entender as normas nacionais dos diversos níveis de ensino e aprendendo a diversificar as maneiras de transmitir os conteúdos das disciplinas afins e de contextualizar e interdisciplinarizar todos os conteúdos que ensinamos aos nossos alunos.*

E.3– *A disciplina nos dá as conceituações, mas o entendimento das leis e principalmente da chamada Gestão Democrática, só compreendemos na prática cotidiana. A disciplina me deu a oportunidade de entrar em contato com a forma de estruturação do ensino brasileiro, mas não me deu a habilidade de refletir sobre estas estruturas.*

E.4 – *Para minha formação docente, como professora, tem contribuído muito pois, além de gestora, leciono disciplinas de gestão na graduação, e se constitui como base para as discussões em sala de aula. Dar conhecimento ao graduando a respeito da LDB é rico, tenho*

*tido esse cuidado, pois já peguei turmas de Pós- graduação, que os alunos/professores me disseram que nunca tinham lido a LDB. Inacreditável!*

*E.5 -É uma disciplina importante para a formação do professor, mas deve ser trabalhada de forma contextualizada, articulada com as disciplina de História da Educação, Política Educacional e não de forma separada. Lembro que na época em que cursei, havia uma separação muito grande, parece-me que não havia uma integração entre essas disciplinas. Não dá pra compreender uma lei, sem saber como foi criada, quais movimentos sociais provocaram a criação da lei. Na realidade é uma disciplina que contribuiu bastante com minha atuação profissional. Mas acho que foi dada muito atenção as leis nacionais, as leis locais tive que buscar.*

*E.6 – Contribuiu, porém, quando aluna eu fui quem não dei o devido valor. Isto me custou muito caro. Tive que estudar em dobro e aprender sozinha, por força de obrigatoriedade profissional. Aconselho que os formandos aproveitem mais os ensinamentos da graduação, pois, todos tem sua utilidade.*

*E.7 – As contribuições que recebi foram inúmeras. Principalmente no sentido de entender a legislação. Mas a que considero mais importante foi o caminho nos ensinado para obter os documentos através das facilidades da tecnologia, isto é, a utilizar a internet de forma correta.*

*E.10- Não considero grandes as contribuições, pois, no período de minha formação houve quase um semestre inteiro de greves na Universidade, o que prejudicou demais nosso aprendizado. Os conteúdos foram e são importantes mas, a forma como se deu a disciplina, na nossa época, não foi favorável.*

A décima questão sugeriu que os respondentes, caso pudessem modificar algo no que se refere ao desenvolvimento didático das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, registrassem suas proposições. Nesse aspecto, seguem os depoimentos:

*E.1 – Proponho que haja maior atitude de pesquisa por parte do aluno e que o professor possa orientá-lo a utilizar os diversos meios que dispomos para este fim. Fazer com que o aluno fizesse a leitura e interpretação obrigatória, em cada conceito e expandir o raciocínio lógico pela prática de meios adequados como a matemática.*

*E.3 – Que os alunos pudessem fazer estágios ou mesmo trabalhos, com os gestores escolares (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos em educação, secretários de*

*educação etc.). Seria um momento importante para conhecer, na prática, o que ocorre nas secretarias de educação e nas escolas no tange à estrutura e ao funcionamento da educação.*

*E.5 - Proporia inicialmente uma visão geral das leis e normas da educação do Brasil/CE e Fortaleza; Trabalharia Estrutura e Funcionamento do Ensino, em todas as modalidades e níveis; Depois proporia o estudo detalhado das principais leis (LDB, Constituição, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual e Municipal). Além de visita aos órgãos normativos;*

*E.7 – Seria necessário, ao meu ver, que o professor utilizasse mais recursos audiovisuais de forma a tornar a disciplina mais atraente. Pois, só a teoria pela teoria não desperta nos alunos a curiosidade além de criar um preconceito em torno do tema e impedir o aluno de ver sua verdadeira importância.*

*E.9- Proporia visitas orientadas pelos professores aos órgãos normativos da Educação, como aos conselhos Estadual e Municipal de Educação, priorizando suas funções e atribuições no sistema educacional. Assim, facilitaria muito nossa atuação enquanto gestores.*

*E.10- Proporia uma maior observação a metodologia das aulas de legislação, visto que, por ser um conteúdo muito árido poderia ser amenizado e ter uma aprendizagem mais prazerosa se as aulas fossem menos técnicas e “robotizadas”.*

De maneira geral, analisando a opinião dos discentes, docentes e egressos percebeu-se o grande reconhecimento conferido à disciplina e ao seu conteúdo para a formação docente, em especial para aqueles que exercerão funções relacionadas à gestão educacional. Os dados explicitados através de quadros, gráficos, tabelas e depoimentos, revelam o quanto ainda se faz necessário para o aprimoramento do ensino-aprendizagem nesta tão relevante área de formação. Assim, faz-se urgente e imprescindível dar conhecimento a respeito disto aos envolvidos nesse processo, principalmente, aos docentes e gestores do ensino de graduação na UFC, para que a partir de uma maior conscientização a respeito desta realidade sejam empreendidos esforços que gerem transformações no âmbito das disciplinas de estrutura e funcionamento do ensino.

## CONCLUSÕES

Reflexões sobre a história da Educação Superior no Brasil, nos permitiram inferir que estudos avaliativos sobre o processo de ensino-aprendizagem, não ocupam lugar de destaque com respeito às discussões e debates nas universidades. Nesse sentido, percebeu-se um problema crucial: *como contribuir para a evolução e melhoria de disciplinas que corroboram para a formação de futuros docentes nos cursos de licenciatura, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza-CE?*

Tendo o questionamento anterior como problema motivador e norteador desta pesquisa, objetivou-se verificar quais as contribuições que as disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, ministradas para os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFC, oferecem para a formação docente inicial a partir da visão do professor que ministra a disciplina; do aluno matriculado e dos alunos egressos que ocupam cargo de gestão em instituições educacionais de diferentes esferas da cidade de Fortaleza-Ceará.

A expectativa deste trabalho foi comprovar o grau de contribuição que as disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino proporcionam diante das exigências da sociedade, para o desenvolvimento educacional do país, porém, vistas de forma ampla e não apenas sob a ótica do exercício docente. Destarte, o presente estudo consistiu também em possibilitar à Universidade e aos docentes responsáveis pelas disciplinas avaliadas, uma reflexão movida a partir da sua experiência, para identificar os impactos causados por esta ação na prática gestora dos egressos, tendo como pressuposto a construção de uma ação interdisciplinar dirigida para assegurar a aprendizagem dos alunos, bem como seu sucesso profissional.

Dessa maneira, é preciso considerar que as rápidas mudanças ocorridas na sociedade como, por exemplo, a globalização da economia, os avanços tecnológicos, o crescimento da oferta de cursos superiores e as novas exigências do mercado de trabalho com relação à preparação dos profissionais exigem que as Instituições de Ensino Superior (IES), de um modo geral, desenvolvam nos profissionais que formam, além das capacidades técnicas, uma visão multidisciplinar, ultrapassando a complexidade do conhecimento científico.

Os resultados desta pesquisa apontaram para a necessidade de se considerar as expectativas comuns entre discentes e egressos que, expressaram os aspectos elencados a seguir, como imprescindíveis ao desenvolvimento satisfatório das disciplinas avaliadas.

- ✓ aprendizagem/conhecimento/entendimento sobre como, de fato, se estrutura e funciona o sistema de ensino brasileiro;
- ✓ aulas mais significativas, envolventes; dinâmicas; discursivas; estimulantes e com professores entusiasmados;
- ✓ um enfoque mais direcionado à legislação educacional em vigor, sobretudo, destacando os direitos e deveres dos professores;
- ✓ informações sobre as Políticas Públicas em vigor, voltadas para a educação;
- ✓ que a ementa e o programa de disciplina sejam rigorosamente cumpridos de forma a possibilitar a efetiva aprendizagem do conteúdo;
- ✓ formação para o mercado de trabalho, bem como, para concursos públicos na área educacional;
- ✓ conhecimentos sobre a gestão escolar e seus diferentes papéis no sistema educacional brasileiro;
- ✓ metodologias diversificadas para a avaliação de rendimento da aprendizagem.

Por sua vez, as expectativas dos docentes apontaram, em geral, para o reconhecimento de aspectos relacionados à modificações em sua própria prática pedagógica, a saber:

- ✓ preparar aulas buscando inovar suas metodologias; tornando-as mais dinâmicas e atrativas;
- ✓ conscientizar os estudantes quanto à importância da disciplina através da apresentação de aspectos da realidade educacional;
- ✓ cumprir o programa de disciplina proposto, ainda que, enfrentando o grande desafio imposto pelo pouco tempo destinado às disciplinas da área, considerando o extenso conteúdo programático;

Nesse sentido, Andriola (2003) corrobora quando salienta que diante desse cenário torna-se necessário por parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras um esforço ainda maior no sentido de garantir ambientes adequados para o desenrolar de aprendizagens mais significativas. Diante disto, compreende-se que, uma sociedade cada vez mais atenta e participativa, direciona suas cobranças junto ao sistema educacional, especialmente no que se refere ao ensino superior.

Diante deste cenário, considerou-se de grande importância a avaliação de disciplinas proposta nesta tese, visto que, quanto maior a exigência de qualidade acadêmica, maior a necessidade de utilização de ferramentas para o aprimoramento dos processos, tendo em vista a excelência dos produtos. Segundo Andriola (2003), este aprimoramento é alcançado, primeiramente, através de procedimentos que visem o conhecimento e julgamento da realidade, caracterizando assim a implementação da avaliação educacional. Nesse sentido, a avaliação das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento da Educação ganha relevo.

Ainda hoje, em relação à educação básica, o Brasil enfrenta um de seus grandes desafios: a melhoria dos resultados do ensino-aprendizagem. Sabe-se, porém, que a qualidade do processo educativo não depende exclusivamente do processo desenvolvido em sala de aula, mas, também está sujeito às ações daqueles que fazem a condução administrativa e organizacional desse processo: nesse caso, do gestor educacional e diferentes atores que corroboram para o desempenho das funções relacionadas à gestão da educação. Daí a necessidade de avaliar as referidas disciplinas com vistas à influência que estas exercem sobre a formação de futuros gestores educacionais, que por sua vez, são elemento chave para o sucesso escolar.

Visto que o conhecimento científico surge e ganha autenticidade a partir de pesquisas, esta investigação busca encontrar respostas específicas para questionamentos direcionados. Para tanto, utilizaram-se abordagens, técnicas e processos que visaram distanciar impressões subjetivas, procurando evidências que justifiquem as conclusões. Assim, vale ressaltar que houve um planejamento para este estudo, embora seja reconhecida a pluralidade das concepções em ciência, que institui *métodos diferenciados* para a investigação. (GONÇALVES, 2004; ISKANDAR, 2006).

Assim, a fim de viabilizar este trabalho, tornou-se imprescindível saber o que docentes, alunos e egressos, pensavam a respeito da formação ofertada, para se proceder a ajustes nas disciplinas da área em estudo, quiçá em outras as partes do sistema de ensino aqui pesquisado. Além disso, pretendeu-se contribuir para despertar a colaboração que aliada à sensibilização do grupo pode promover uma participação efetiva e resultados que propiciem a melhoria do ensino-aprendizagem no ensino superior.

Os objetivos específicos desta pesquisa buscaram:

a) avaliar e apontar as possíveis necessidades de modificação nas referidas disciplinas de forma a contribuir para as discussões que articulam teoria e prática e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior;

b) identificar estratégias pedagógicas que possam contribuir para a evolução e melhoria das disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino nos cursos de Pedagogia e licenciaturas da Universidade Federal do Ceará;

c) identificar quais as competências necessárias e indispensáveis aos educadores, especificamente àqueles que exercerão funções relacionadas à Gestão Escolar;

d) avaliar historicamente a importância das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento de Ensino e justificar a relevância destas para os cursos de Formação de Professores, explorando aspectos políticos e legais;

e) fornecer aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas da UFC, subsídios relacionados ao currículo/programa das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino que enfoquem a ressignificação de conteúdos, priorizando as competências necessárias que aliadas a experiências práticas contribuam para práticas pedagógicas e profissionais exitosas.

Para tanto, realizou-se revisão bibliográfica visando à identificação dos fundamentos teóricos e legais sobre: a estrutura e o funcionamento do ensino no Brasil, enfocando seu aspecto histórico e normativo; a avaliação sob suas diferentes características como um caminho para a transformação e a formação de gestores como um ponto merecedor de atenção no que se refere à sua formação e atuação, uma vez que o gestor, por força de sua função, é um dos grandes agentes responsáveis pelo controle e qualidade dos resultados do ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, priorizou-se a avaliação como um instrumento indispensável para a tomada de decisões e como subsídio à construção dos instrumentos de pesquisa.

Os instrumentos elaborados e utilizados para a coleta de dados foram questionários semiestruturados, que objetivaram a obtenção de dados quantitativos e qualitativos, com vistas à identificação de implicações que pudessem contribuir para o êxito da formação inicial de gestores na Universidade Federal do Ceará e lista de competências e habilidades que se esperam dos conteúdos ministrados através das disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento para uma formação mais voltada para o sucesso profissional dos gestores. Além disto, os resultados obtidos possibilitarão aos gestores da educação superior reflexões que poderão auxiliar para a reestruturação e/ou reformulação das disciplinas desta área de estudos.

Os procedimentos consistiram na aplicação de questionários aos discentes, docentes e egressos individualmente em suas respectivas áreas de atuação. No contato inicial com os sujeitos, foram informados os objetivos e a importância da pesquisa, sendo assegurado



o sigilo dos dados obtidos. O período da pesquisa compreendeu de 2007.2 a 2011.1, sendo a coleta de dados realizada no primeiro período do ano de 2010. A análise dos dados envolveu um estudo estatístico descritivo dos sujeitos, bem como análise de conteúdo dos questionários, que permitiu a organização das informações colhidas em categorias de sentido e em gráficos. Entretanto, quando se visualiza a dimensão formativa como um componente integrante do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação de programas de disciplinas e a necessidade de investimento na qualidade da formação inicial dos futuros gestores da educação adquirem relevo.

A amostra envolveu cinco professores em atuação nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, que atenderam no semestre 2010.1, em suas salas de aula os alunos de diferentes cursos matriculados nas disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, dos quais 167 (cento e sessenta e sete) estudantes participaram da amostra. Além disto, contou-se com a participação de 10 (dez) gestores educacionais, egressos da UFC.

De acordo com a proposta desta pesquisa, baseada no modelo de Avaliação Estrutural Sistêmica, que segundo Lima (2008), anuncia que a avaliação pode ser intencional ou sistemática, após os atos de planejar e pensar, ou não intencional ou assistemática, que ocorre logo após o ato de pensar sem qualquer caráter teleológico. Nessa perspectiva, partiu-se do nosso conhecimento quanto ao objeto de estudo: as disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino e apoiados em reflexões decorrentes da própria prática, realizadas sobre estas, em seguida, passamos a planejar a avaliação do programa de disciplina, que ora é proposto, sob o olhar de diferentes sujeitos, que ao mesmo tempo são agentes de desenvolvimento destas: discentes, docentes e egressos. Após aplicação desta sequência, para completar a pesquisa, cabe um novo olhar do pesquisador, que agora passará a apontar meios para a tomada de decisões mais acertadas e depois proporá uma nova avaliação, reiniciando o ciclo proposto pela Avaliação Estrutural Sistêmica que novamente possibilitará um novo olhar sobre o objeto ora avaliado.

Para a pesquisadora, a aprendizagem sobre a aplicação do processo avaliativo sistêmico, com seu idealizador, Prof<sup>o</sup> Dr. Marcos Antônio Martins Lima, foi de grande valia e permitiu profundas reflexões sobre a necessidade do referido ciclo avaliativo ser aplicado em períodos determinados, com vistas à tomada de decisões mais acertadas no que se refere ao aprimoramento de disciplinas oportunamente avaliadas.

Vale destacar que um novo olhar sobre as disciplinas da área avaliada deve ser urgentemente constituído, pois se observou em conformidade com a literatura especializada que, a formação inicial é reconhecidamente fundamental, principalmente porque toda prática

traduz ou revela uma dada teoria. No entanto, percebeu-se a partir da fala dos respondentes que a formação inicial somente de natureza teórica, contribui, de fato, para a prática pedagógica, mas se mostra insuficiente para redimensionar ações voltadas para uma gestão de qualidade que produza resultados para uma educação básica diferenciada.

É importante referir que as disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino fazem parte do cabedal de matérias acerca dos fundamentos da educação. Embora haja quem defenda que estas só servem para fundamentar, não havendo necessidade de focar e refletir sobre a prática, o presente estudo parte de uma compreensão diferenciada, em que toda teoria advém de situações concretas da prática social. Nesse sentido, a intenção de diminuir essa distância não pressupõe superar a dicotomia dessa relação, visto que se a relação é entendida como dicotômica, trata de duas situações diferentes. Contudo, se entendermos a referida relação na perspectiva da unidade e da interação, então tem sentido superar as contradições existentes. Faz-se necessário refletir e agir, buscando superar a ideia dominante que dissocia o que deveria ser compreendido de maneira harmônica, resultando em interferências tanto na prática social quanto na prática pedagógica.

Por fim, com vistas a pontuar o cumprimento dos objetivos específicos desta pesquisa, com base no processo avaliativo efetuado, elencaram-se observações conclusivas que apontam para o desenvolvimento das disciplinas avaliadas e primam por uma formação de educadores que, de fato, venha a promover alterações na sua futura prática profissional. Vale ressaltar que, algumas das sugestões elencadas somente serão de possível concretização através da interferência do Poder Público, sob o controle fiscalizador e exigências da sociedade. No entanto, outras ações ora apresentadas, pertinentes ao trabalho dos gestores e docentes do ensino superior, devem ser urgentemente repensadas de modo a se configurarem alvos de tomadas de decisões acertadas. A saber:

- ✓ Faz-se necessária a observância à abertura urgente de concursos que contratem professores efetivos para o compromisso e responsabilidade com as disciplinas da área de estrutura e funcionamento do ensino;
- ✓ Reformular o programa de disciplinas de modo a priorizar também a aplicação prática dos conteúdos para a viabilização da formação de gestores educacionais mais eficientes.
- ✓ Implementar na rotina pedagógica da atenção ao caráter prático presente no conteúdo, possibilitando ao aluno se aproximar da realidade gestora;

- ✓ Buscar consenso entre o corpo docente responsável por ministrar as disciplinas da área, com vistas a direcionar suas ações pedagógicas conforme a expectativa dos estudantes;
- ✓ Reorganizar a carga-horária da disciplina e adequar material didático utilizado;
- ✓ Modificar a metodologia de ensino, gerando aulas que possibilitem a utilização de recursos pedagógicos contextualizados como, por exemplo: dinâmicas de grupo relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado; aparato tecnológico e audiovisual adequados; viabilização de palestras e/ou apresentação de experiências reais de modo mais crítico, dentre outras ações que sejam sempre motivadas pelo envolvimento e entusiasmo do próprio docente responsável por ministrar a disciplina;

Por fim, é preciso registrar que apesar dos obstáculos encontrados no transcórre da pesquisa, como o entrave de não se conseguir atingir toda a população de estudantes matriculados nas disciplinas da área, em função de percalços sociais, neste caso, uma severa greve que afetou o funcionamento normal do transporte público, acarretando prejuízos para a população e inclusive influenciando negativamente para o desenvolvimento da ciência, uma vez que comprometeu, em partes, o processo de coleta de dados desta pesquisa.

Contudo, os desafios encontrados não foram suficientes para anular ou desvalorizar os resultados deste trabalho, mas, ao contrário, os dados coletados, analisados, cujos resultados foram apresentados nesta tese são ainda mais merecedores de atenção, pois surgem imersos em uma mazela social que pode se repetir a qualquer época, e tendo em vista que a produção científica é justificada pelos impactos que produz para a sociedade, há de se considerar também a influência que a sociedade pode exercer no processo de desenvolvimento desta ciência.

Entre tantos estudos, no entanto, não encontramos pesquisas que objetivassem especificamente a avaliação de disciplinas da área de Estrutura e Funcionamento do Ensino. Nesse sentido, buscando o pioneirismo em avaliar as disciplinas que compreendem a referida área de estudos, elaborou-se uma lista de competências consideradas fundamentais a serem utilizadas como parâmetro, principalmente, quando se busca saber em que nível e quais conhecimentos a respeito de cada aspecto do programa curricular, o aluno deveria compreender ao concluir as referidas disciplinas com êxito.

Nesse sentido, a pesquisadora comprometeu-se, junto ao Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Federal do Ceará, em compartilhar junto ao corpo docente, através de reuniões previamente agendadas, os resultados desta pesquisa com vistas a colaborar para tomadas de decisões mais acertadas no âmbito pedagógico, cabendo

ressaltar, portanto, a fundamental importância da parceria da chefia de departamento no sentido de viabilizar a marcação de reuniões específicas para o assunto.

Por fim, não tendo a pretensão de esgotar as discussões em torno do assunto, mas, sim de contribuir para que se aprofundem as reflexões em função da avaliação de disciplinas e da necessária formação de gestores em favor de uma educação básica de melhor qualidade, registra-se aqui a necessidade de pesquisas futuras sobre o tema em foco, de maneira a conduzir a avaliação de outras disciplinas de graduação e de pós-graduação que apontem para a qualidade do ensino-aprendizagem no ensino superior e conseqüentemente contribuam para avanços qualitativos na educação básica do Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **Avaliação e Erro construtivo Libertador: Uma Teoria-Prática** Includente em Educação. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

ADELMAN, C; KEMMIS, S.; JENKINS, D. Rethinking Case Study: Notes From the Second Cambridge Conference. In: SIMMONS, Helen (ed.). **Toward a Science of the Singular**. Norwick, UK, 1980.

AGUIAR, M. T. C. **A evasão nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso: Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 1995/2, um processo de Exclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2001.

ALMEIDA, L. S.; FREIRE, T. **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. Braga, PT: Psiquilíbrios, 2000.

ANDRÉ, M. E.; DALMAZO A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANDRIOLA, W. B. Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 40. 2003, p.332-347.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico**. 1.ed. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALZAN, N.C. A voz do estudante - sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BARROS, A.; JESUS, P. LEHFELD, N.A. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BELLONI, J. A.; BELLONI, M. M.; BORGES, D. T. Sobral. Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. In: **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**. (Org.- N.C. Balzan e J.D. Sobrinho). São Paulo: Cortez Editora, 1995.

BENEDITO, A. V. e outros. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BERBEL, N. A.; NAVAS *et al.* **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: Editora UEL, 2001.

BITTENCOURT, N. A. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado.** São Paulo: USP, 2001.

BLOOM, B. **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals.** New York: David McKay Company, Inc. Ed. 1956.

BOGDAN, C.; BLINKEN, R.E.; SARI, K. **Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora: Coleção Ciências da Educação, 1994.

BOTH, Ivo José. Avaliar a universidade é preciso: agente de modernização administrativa e da educação. In: SOUZA, Eda C. B. Machado (Org). **Avaliação Institucional.** 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999, 244 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Resolução nº 2 de 11/09/2001. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). In Carneiro, M.LDB-Fácil, Vozes, 1999a.

BRASIL. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília: MEC, 1999b.

BRASIL. PCN's: adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Censo do professor. Brasília, DF: MEC/INEP, 1998b.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14/96, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato de disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 13 set. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Development of education in Brazil. Brasília, DF: MEC, 1996b.

CAMPOS, C. M. de. **Gestão Escolar e Docência.** São Paulo. Edições Paulinas, 2010.

CAMPOS, C. M. de e BRAZ, M. M. **Gestão Escolar – Saber Fazer.** Fortaleza, Edições UFC, 2009.

- CARON, L. **Políticas e práticas curriculares:** Formação de professores de ensino religioso. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC. São Paulo, 2007.
- CASTANHO, S. Ainda avaliar? 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.
- CHAVES, S. M. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.
- CIASCA, M.I.F.L. **Qualidade na Educação Infantil:** Proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Novembro de 2003.
- COELHO, P.R. A disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de licenciatura: quadro teórico e prática contraditória. **Contexto e Educação Ijuí:** Univ de Ijuí. Ano 2, n. 5. jan/mar, 1987, p.66-82.
- COLL, C. **Psicologia e Currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar, São Paulo: Ática, 1997.
- COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CORTINA, J. M. What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. **Journal of Applied Statistics**, v. 78, n.1, p. 98-104, 1993.
- COUTINHO, M. T. C. **Os caminhos da pesquisa em Ciências Humanas.** Belo Horizonte: PUC - Minas, 2004.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, L. A. Luta política nas universidades federais: poder sindical versus poder acadêmico em **Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** v.8, n.3. Campinas, set/2003.
- \_\_\_\_\_. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída em Trindade, Héliogio e Blanquer, Jean-Michel (Orgs). **Os desafios da educação na América Latina.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Teixeira Lopes; MARTA, Eliane *et al.* **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CURY, C. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autentica, 2003, p. 125-142.

DE SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática de avaliação do ensino superior - uma experiência na enfermagem.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

DEMO, P. **Educação: gestão do conhecimento e da aprendizagem.** Belo Horizonte: UNA Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e Construção do Conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas.** Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2a ed. 1999.

DENZIN, N. K., e LINCOLN, Y. S. **Introduction: Entering the field of qualitative research.** In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage., 1994.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Gestão flexível do currículo. As escolas partilham experiências. Lisboa Departamento da Educação Básica. 2001.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado. **Avaliação do rendimento escolar.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. Ed. **O enigma da competência em educação.** Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: 2004.

ESTEBAN, M. T. **O que Sabe Quem Erra?** Reflexões Sobre Avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação.** Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, A. B. H. de. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Editora Positivo, Rio de Janeiro, 2004.

FIELD, A. **Descobrendo Estatística Usando o SPSS.** Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FLEURY, R. M. **Educar Para Quê?** Contra o Autoritarismo da Relação Pedagógica. São Paulo: Ática, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

GAIOSO, N. P. de L. **O Fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** Brasília: 2005.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

GONÇALVES, H.D. **Manual de Artigos Científicos.** São Paulo: AVERCAMP, 2004.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HABER, S. **Banks, Financial Markets, and Industrial Development:** Lessons from the Economic Histories of Brazil and Mexico,” In José Antonio González, Vittorio Corbo, Anne O. Krueger, and Aaron Tornell, eds., *Latin American Macroeconomic Reforms: The Second Stage* (Chicago, IL: University of Chicago Press), 257-292, 2003.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HENGEMÜHLE, A.; MENDES, D. L. L.; CAMPOS, C. M. de (Orgs.) **Da teoria à prática - a escola dos sonhos é possível.** Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará - UFC/ CNEC, 2010.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora.** Uma Prática em construção da Pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thompson, 2002.

ISKANDAR, J. I. **Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos**. Revista e Ampliada. 5ª tiragem. Curitiba: Juruá Editora, 2007.

KUNZ, I. Modalidades distintas na relação universidade/ empresa e suas características específicas no Brasil. In: **1º Concurso de monografia sobre a relação universidade empresa**. Curitiba: IPARDES, 1999.

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica – Do projeto à implementação**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1986.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. A. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de administração**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. M. A. **Avaliação de Programas Educacionais em Organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento**. Fortaleza: Editora UFC, Coleção Temas em Avaliação Educacional. n.3. 2005, 286p.

LUCENA, M. D. S. da. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, A.W.; P. C. LELLIS, Isabel Alice O. **Da estrutura do ensino à educação brasileira: reflexões sobre uma prática**. Educação e sociedade. v. 10, n. 29. Campinas: 1988, p. 122-129.

MERRIAN, S. B. **Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MINAYO, M.C., ASSIS, S., RAMOS DE SOUZA, E. **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Ed Fio Cruz, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MOREIRA, H.; Caleffè, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETTO, V. P. **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP, A, 2001

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, D. A. (Org). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PARENTE, F. de A.C. **Avaliação Educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal: um estudo de caso**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, 1991.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In: Hamilton, D. *et al.* (Eds.). **Beyond the numbers game**. London: Macmillan, 1977.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 18., 1997, Porto Alegre. Anais: sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. ANPAE. v. 1. 1997, p. 303-314.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, Ed. Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PENNA FIRME, T. **A avaliação em rede**. [S.I.], 2003. Extraído de [<http://www.rits.org.br>], acesso em [20 de janeiro de 2009].

\_\_\_\_\_. **Avaliação e aprimoramento curricular**. 2ª Edição. Brasília, 1980.

PENNA FIRME, T.; LETICHEVSKY, A. C. O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: enfrentando o desafio através da meta-avaliação. In: **Avaliação e políticas públicas em educação**. v. 10, n. 36. Rio de Janeiro: jul./set. 2002.

\_\_\_\_\_. Avaliação: tendências e tendenciosidades. In: **Avaliação de políticas públicas em educação**: revista da Fundação Cesgranrio. v.1, n. 2. Rio de Janeiro: 1994, p. 5-12.

\_\_\_\_\_. *et al.* Avaliação em rede. Rio de Janeiro, set. 2003. Disponível em: <[http://www.rits.org.br/redes\\_teste/rd\\_tmtes\\_set2003.cfm](http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmtes_set2003.cfm)>. Acesso em: Mai. 2010

PERÉZ GOMES, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTAN, J. G.; GOMEZ A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza** - Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação**. Porto Alegre :Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In. BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo, Ed. Cortez, 1995.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 76, 2001.

ROMANO, R. A universidade e o neoliberalismo. In: **Caminhos**. Belo Horizonte: APUBH, n. 18, 1999.

ROSAS, P. **Para compreender a educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

SAUL, A. M. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação educacional**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 1999.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 39 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago, IL: Rand McNally, 1967, p. 39-83.

SILVA, A. A. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental: rupturas e continuidades na realidade escolar em Feira de Santana 1985-1996**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 1999.

SOARES, E. S.; TROMPIERI FILHO, N. Elementos Teóricos e Práticos sobre Validade e Fidedignidade de Instrumentos de Medida In: **Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Editora Imprece, 2010.

SOBRINHO, J. D. **Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos**. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, E. C. B. M. de. Avaliação institucional: uma abordagem prática. In: SOUZA, E.C. B. (Org.). **Avaliação institucional**. v.6. Brasília: IESB, 2000, p. 3-21.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Institucional**. 2. Ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

SOUZA, A. R. de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. RBPAAE Jan/Jun.2006.

SOUZA, P. N. P. de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

STAKE, E. E. Case Studies: In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (edit.) **Handbook of Qualitative Research**. SAGE Publications, 1994, p.236-247.

STUFFLEBEAM, D. L. **Meta-evaluation: An overview**. Evaluation & the Health Professions, 1(1), 1978, p. 17-43.

VIANA, T.V., CIASCA, M.I.F.L., SOBRAL, A.B.E. (Orgs.). **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Imprece Editorial, 2010.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, L. M. de A. **A avaliação da aprendizagem em um curso de Pedagogia**: limites, avanços e evidências da prática. GEV, Goiânia, 2002.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola./ Sofia Lerche Vieira. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa Qualitativa em Administração**, 2ª Edição. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VIEIRA, S. L. e ALBUQUERQUE; M. M. G. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Coleção Magister. Edições Demócrito Rocha, Ed. UECE. Fortaleza, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação no trabalho pedagógico universitário**. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.