



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Mestrado em Educação e Contemporaneidade**

ADRIANA EUGÊNIO DE SOUZA PONTE

**O SABER E O FAZER DE ESTUDANTES CONCLUINTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA NA DOCÊNCIA DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SALVADOR
2008**

ADRIANA EUGÊNIO DE SOUZA PONTE

**O SABER E O FAZER DE ESTUDANTES CONCLUINTEs DO
CURSO DE PEDAGOGIA NA DOCÊNCIA DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade Linha de Pesquisa 2 Formação do Educador, da Universidade do Estado da Bahia como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu

**SALVADOR
2008**

Ficha Catográfica elaborada pela Bibliotecária Damares Oliveira (CRB-5/1434).

PONTE, Adriana Eugênio de Souza.

O saber e o fazer de estudantes concluintes do curso de pedagogia na docência dos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito]. Por Adriana Eugênio de Souza Ponte. Salvador, 2007. 141 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

Orientação: Prof^a. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu.

1 Formação inicial; 2. Pedagogia; 3. Prática pedagógica; 4. Saberes docentes; 5. Estágio.

CDD 370.71 21^a Ed.

ADRIANA EUGÊNIO DE SOUZA PONTE

Dissertação aprovada, em 20 de agosto de 2008, pela banca examinadora constituída pelos professores:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu – UNEB

Prof. Dr. Bernard Charlot – UFS

Prof. Dr. Jacques Sonnevile – UNEB

**SALVADOR
2008**

Dedico este trabalho ao Senhor absoluto da minha vida, JESUS CRISTO, pela sua graça e misericórdia, pois sem elas, tenho certeza que não estaria aqui.
Ao meu filho Daniel e ao meu esposo Adriano pelo amor e paciência.
E a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Cristina d'Ávila, a quem também dedico o poema abaixo:

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA NA UNEB

SINTO-ME AQUI ACANHADA
NESTA HORA DE FALAR
PRA COLEGAS E DOUTORES
QUE ESTÃO A OBSERVAR.

PASSEI A MINHA VIDA
SOMENTE A SONHAR
POIS A MINHA TIMIDEZ
IMPEDIA-ME DE FALAR.

CONHECI UMA EDUCADORA
PESQUISADORA E PÓS DOUTORA
QUE ATRAVÉS DE SIMPLES ATOS
REBOLOU MEU MEDO NO MATO.

FOI ASSIM QUE COMECEI
ESTA NOVA CAMINHADA
DE ESTUDO E DEDICAÇÃO
À PESQUISA NA EDUCAÇÃO.

JÁ QUE VOU TER QUE FALAR
EU VOU LOGO COMEÇAR
REFLETINDO SOBRE O TEMA
QUE ESTOU A PESQUISAR.

Adriana Ponte

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao seu filho amado, Jesus Cristo, pela vida e por todas as bênçãos que me foram concedidas até o momento.

Ao meu filho Daniel, fiel companheiro em todos os momentos, pelo amor, carinho e incentivo que sempre me dispensou para alcançar os objetivos desejados.

Aos meus pais, Tarcisio e Analdira *in memoriam*, pelo amor, carinho que me dedicaram e pelos ensinamentos pautados nas Sagradas Escrituras.

A minha querida avó Nadir que, na ausência da minha saudosa mãe, esteve sempre ao meu lado, me dando força e carinho.

À Prof^a. Dra. Cristina d'Ávila pela orientação competente e parceria no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof^o. Dr. Bernard Charlot por ter contribuído para a realização de um sonho que eu achava ser impossível.

Ao Prof^o. Dr. Jacques Sonnevile, ao Prof^o. Dr. César Leiro, à Prof^a. Dr^a. Lourdes Ornellas, á Prof^a. Dr^a. Sandra Soares pelas contribuições dadas nos fóruns de pesquisa na UNEB (PROFORME).

À querida Prof^a. Dr^a. Maria Eunice Victal de Castro pela contribuição que me foi dada nas aulas de Espanhol nessa pós-graduação.

Às estudantes colaboradoras que participaram desta pesquisa.

Ao amigo e cunhado Sérgio pelo apoio sempre oportuno.

À amiga Ricélia, pela dedicada amizade, com quem pude dividir minhas ansiedades e preocupações durante essa caminhada.

Educação Desigual

Se penso na educação
Não posso abrir mão
De lutar para formar
Os futuros cidadãos.

Abaixo as diferenças
Entre o pobre e o barão
Temos os nossos direitos
Escritos na constituição.

O direito à escola
Que não é mentira não,
Mesmo assim tem diferença.
É verdade meu irmão.

Se é direito de todos
Ter acesso a educação
Não pode haver diferença
No ensino do barão.

Apelo aos meus colegas
Com tamanha inspiração
Que mude o rumo da história
Dessa nova geração.

Só assim poderemos ver
O nosso Brasil crescer
Com cidadãos letrados
E também bem informados.

Para saber o destino
De tanta tributação
Temos que prestar conta
De todo esse dinheirão.

Se não está na saúde
E nem na educação
O que fazem com o tostão
de todos nós cidadãos?

Adriana Ponte

RESUMO

Este estudo teve por finalidade analisar o saber e o fazer de estudantes concluintes do curso de Pedagogia, de uma instituição de ensino superior privado, na Bahia. No seu bojo, investigamos como está configurado o currículo do curso de pedagogia e ainda como os citados estudantes mobilizaram os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas) nas

várias situações do estágio supervisionado (planejamento, prática de ensino e avaliação). Para a investigação, escolhemos fazer um estudo de caso numa abordagem qualitativa. Esse método nos permitiu analisar o fenômeno em profundidade a partir de vários instrumentos de coleta de dados, como, análise documental, observação e entrevista semi-estruturada. Para a análise de dados usamos a técnica de análise de conteúdo, na qual as categorias emergem do contexto das falas e das observações realizadas. Permitiu, ainda, formular novas hipóteses, conceitos e categorias sobre o objeto de estudo, o que proporcionou um conhecimento aprofundado e compartilhamento do problema de pesquisa. Acreditamos que este trabalho possa contribuir na formação inicial do futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental, baseada não somente em conhecimentos científicos transmitidos, mas na vivência de experiências didático-pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Pedagogia. Prática pedagógica. Saberes docentes. Estágio.

ABSTRACT

This qualitative case-study aimed to analyze the knowledge and acts of pedagogy program concluding students in a private superior education institution in Bahia, Brazil. In this framework, we studied how is configured the program's curriculum and how the students are mobilizing the knowledge acquired through courses and the

supervised training period (planning, teaching, evaluating). We analyzed throughly this phenomenon with the help of various tools like document analysis, fieldwork observations and half-structured interviews. Data was submit to content analysis with categories emerging in the context. We could formulate new hypotheses, concepts and categories which helped us to better understand the research problem. We believe that this research ideas and fieldwork experiences may contribute no the initial formation of future teachers of the first years of primary school.

KEYWORDS: Initial formation, Pedagogy, Pedagogical practice, teachers' knowledge, training period.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: A pedagogia tradicional	f. 19
Figura 2: A pedagogia Escola Nova	19
Quadro 1: Entrevista Realizada Com Estudantes de Pedagogia – 2007	39

Quadros 2: Grade Curricular, Curso de Pedagogia I	52
Quadros 3: Curricular Curso de Pedagogia II	55
Quadro 4: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia	58

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	f.
1	PROBLEMÁTICA	11
		13

1.1	OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS	16
2	A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO	17
2.1	BREVE ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DO CURSO DE PEDAGOGIA (CNE/CP Nº. 1/2006) E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ATUALIDADE	25
2.2	O SABER E O FAZER NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (PEDAGOGOS)	29
3	METODOLOGIA	36
3.1	OBJETO DA PESQUISA	40
3.2	OBJETIVOS	40
3.3	CAMPO EMPÍRICO	41
3.4	POPULAÇÃO – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	42
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	44
4	O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA ESTUDADO	45
4.1	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	46
4.2	OS CURRÍCULOS DO CURSO	50
5	ANÁLISE DOS DADOS DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS	61
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA	94
	ANEXO A: EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA—LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	97
	ANEXO B: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA — LICENCIATURA PARA O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA O MAGISTÉRIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	107
	ANEXO C: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº	143

1, DE 15 DE MAIO DE 2006

INTRODUÇÃO

A dicotomia entre *teoria* e *prática* que permeia os cursos de formação inicial de professores (pedagogos) tem sido reiterada, ao longo do tempo, por muitos que cursaram e que ainda cursam pedagogia. Essa lacuna existente entre as disciplinas das ciências da educação (tais como, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Psicologia da Educação e outras) e as disciplinas didático-pedagógicas (Didática, Metodologias e Estágio) tem merecido especial atenção por parte de muitos estudiosos que se preocupam com a educação em nosso país.

Apesar dessa atenção e estudos focados na mobilização do *saber* e do *fazer pedagógico*, ainda não temos obtido resultados tão significativos no sentido do encaminhamento de alternativas de solução para o problema. Isso pôde ser comprovado através de nossa experiência como docente e pesquisadora quando investigamos o que acontece nas salas de aula de alguns Institutos de Educação Superior (IES) na capital da Bahia. E, ainda, quando os estudantes vão a campo por ocasião do estágio curricular no final do curso, mostrando-se inseguros em assumir a regência de classe, alegando que a teoria está sempre distante da prática.

Temos que pensar com maturidade sobre a realidade desses cursos, uma vez que a representatividade da prática deve estar presente em todo o processo da formação inicial, em todas as disciplinas, inclusive nas chamadas “predominantemente teóricas” que, geralmente, constam no eixo básico do currículo, para que a prática não seja vista tão-somente nas disciplinas de Metodologias, Didática e no Estágio Supervisionado, no final do curso.

Frente a esse contexto, o presente trabalho tem como intento analisar o programa curricular do Curso de Pedagogia em estudo, buscando compreender as relações entre as disciplinas (provindas das ciências da educação e disciplinas didático-pedagógicas) e seus objetivos na formação de professores (pedagogos), bem como, conhecer de que maneira os estudantes concluintes de pedagogia mobilizam os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas) no momento do estágio supervisionado.

Para a investigação, escolhemos realizar um estudo de caso numa abordagem qualitativa. Esse método nos permite analisar o fenômeno em

profundidade a partir de vários instrumentos de coleta e análise de dados. Permite, ainda, formular novas hipóteses, conceitos, categorias sobre o objeto de estudo no processo da pesquisa, o que pode proporcionar um conhecimento aprofundado e compartilhamento do problema com os sujeitos do estudo.

Estruturamos esta pesquisa em duas partes: A primeira parte, composta por três capítulos. O primeiro capítulo, constituído da problemática, objetivos e questões norteadoras. O segundo de abordagem sobre a formação inicial do pedagogo; o saber e o fazer no contexto do Curso de Pedagogia; e o terceiro capítulo, tratando da metodologia da pesquisa.

A segunda parte está formada por mais três capítulos, além das referências, apêndices e anexos. O quarto capítulo trata da análise do currículo do Curso de Pedagogia em estudo; no quinto capítulo, analisamos os dados da pesquisa e discutimos os resultados. E no sexto capítulo tecemos as considerações finais do trabalho, procurando apontar possíveis sugestões para romper o histórico distanciamento entre o saber e o fazer nos cursos de graduação em pedagogia.

1 PROBLEMÁTICA

“Como Platão disse há muito tempo, para ensinar é preciso o eros. O eros não é somente o desejo de transmitir, ou somente o prazer de ensinar, de comunicar ou de dar: é também aquilo que se diz ser verdadeiro”.

(Edgar Morin)

As preocupações que estiveram na origem desta pesquisa, e por consequência a nortearam, surgiram das nossas experiências docentes e das inquietações e questionamentos levantados por estudantes concluintes do Curso de Pedagogia. São queixas recorrentes quanto à dicotomia entre teoria e prática no momento do estágio e as dificuldades que sentem quando assumem a regência da sala de aula ao tentarem mobilizar os conhecimentos apreendidos nas disciplinas componentes do currículo desse curso com a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar.

A percepção dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia tem como cenário histórico o hiato entre teoria e prática nas disciplinas que contemplam o currículo do curso, abalizado na Resolução CNE/CP Nº. 2/2002, substituída recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006.

A Resolução CNE/CP nº 2/2002 exigia uma carga horária geral mínima para o curso de formação inicial de professores de 2.800 horas, sendo 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 horas práticas vivenciadas ao longo do curso, 400 horas de estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso, e mais 200 horas para outras formas de atividades acadêmico – científicas e culturais.

Já com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP Nº. 1/2006), a carga horária mínima passou a ser 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, realização de seminários,

participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Sem dúvida, a proposta apresentada pelas novas DCN é uma tentativa de amenizar o problema instalado nos cursos de Pedagogia, até então mais voltados ao embasamento teórico, deixando que a ausência do exercício profissional no curso repercuta no fazer pedagógico dos futuros profissionais do ensino. Mas o problema ainda está longe de ser resolvido.

Segundo Guimarães (2004, p. 86), “a formação pedagógica se constitui num processo que envolve ao mesmo tempo conhecimento, pelo aluno, de aspectos fundamentais da teoria pedagógica e didática e o desenvolvimento do seu modo pessoal de ser professor.” O que significa que é necessária uma mobilização entre atuação/formação, para que o aluno/futuro professor, aprenda a construir os saberes profissionais postos pela realidade (re)significando a teoria didático-pedagógica no contexto real, o que geralmente não vem sendo desenvolvida nos cursos de Pedagogia - Licenciatura.

O Curso de Pedagogia, tem sido pauta de discussões e reformulações desde a sua primeira estruturação na década de 1930. Na tentativa de correção de vários problemas que se refletem na educação de base do nosso povo, um deles é o índice de jovens analfabetos, ainda hoje existente no nosso país, confirmado através de pesquisa realizada no ano 2006 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que traz um contingente de 34,7 milhões de jovens dentre esses, 11,1 % são analfabetos, sem falar que 64,4% do total de jovens analfabetos se encontram na região Nordeste (IBGE, 2006).

O que estamos vivenciando no Brasil, na contemporaneidade, é conseqüência do descaso para com a educação por parte dos poderes constituídos, que investem muito pouco na pesquisa e na formação dos professores, destacando também as precárias condições de trabalho oferecidas a esses profissionais. Isso se reflete na qualidade de ensino.

A pretensa mudança desse cenário veio com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 no ano de 1996, quando estabeleceu a formação superior (graduação) para aqueles que pretendiam trabalhar na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas essa realidade ainda não mudou.

As exigências de mudança no perfil do futuro-professor (pedagogo) contemporâneo é algo que não se pode mais retardar, devido às transformações da sociedade do conhecimento, e num nível microsocial, às transformações nos ambientes de aprendizagem que carecem de professores estudiosos, pesquisadores, reflexivos capazes de criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender (ALARCÃO, 2005).

Por conseguinte, não se pode admitir que os futuros-professores (pedagogos) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam meros transmissores de conhecimentos, ou que pensem nas disciplinas do currículo de forma fragmentada, pois a preocupação com os cursos de pedagogia, como foi mencionado acima, é uma realidade, e tem sido motivo de várias discussões e pesquisas nos meios acadêmicos.

Asseverando Perrenoud e Thurler (2002), a formação dos professores precisaria estar pautada em questões não resolvidas e que fosse objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento, ou seja, no confronto das experiências vivenciadas na sala de aula, trabalhadas nas observações sempre na busca de superar as dificuldades encontradas e passar a compreender os processos de aprendizagem e até mesmo a conduta de alguns alunos naquele ambiente. Esse *fazer* possibilitará ao professor-aprendiz a oportunidade de refletir, questionar e construir seus conceitos, a sua própria identidade profissional, como também reforçar, mais uma vez, a importância da mobilização do saber e do fazer pedagógico na sua formação.

Portanto, é importante refletir sobre a realidade desses cursos, uma vez que a concepção de prática pedagógica deve estar presente em todo o processo da formação inicial, em todas as disciplinas, inclusive nas consideradas por alguns como “predominantemente teórica”, que constam no eixo básico do currículo dos referidos cursos.

Diante do exposto, temos como problemática:

a) a histórica dicotomia entre disciplinas das ciências da educação e disciplinas didático-pedagógicas nos cursos de formação de professores (pedagogia);

b) a queixa recorrente dos estudantes que cursam o último ano de pedagogia, quando dizem que a teoria é diferente da prática;

c) a perspectiva aplicacionista de estágio nos cursos de formação inicial de professores (pedagogos);

d) o número restrito de disciplinas no Curso de Pedagogia é responsável pela prática educativa.

1.1 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

Por conseguinte, busco responder as seguintes questões:

a) Como está configurado o currículo do Curso de Pedagogia em estudo (relações entre as disciplinas das ciências da educação (Sociologia da Educação, Psicologia, História da Educação e outras) e disciplinas didático-pedagógicas (Didática, Metodologias e Estágio)?

b) Como os estudantes, concluintes do Curso de Pedagogia, mobilizam os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas estudadas ao longo do curso) no contexto do estágio supervisionado?

Respondendo as questões acima relacionadas, chegar-se-á aos nossos objetivos:

a) analisar o programa curricular do Curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior, buscando compreender as relações entre as disciplinas das ciências da educação e disciplinas didático-pedagógicas e seus objetivos na formação de professores;

b) conhecer como os estudantes concluintes de Pedagogia, mobilizam os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas) no momento do estágio supervisionado, identificando as várias situações no estágio (planejamento, prática de ensino e avaliação).

2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

“O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem”.

(Rubem Alves)

Apresentaremos neste capítulo uma reflexão acerca da história do Curso de Pedagogia no Brasil, buscando a compreensão para uma problemática que há muito acomete a formação inicial desse curso: a hipertrofia da teoria em detrimento de um trabalho mais calcado sobre o exercício profissional. Estamos falando da supremacia do “saber” sobre o “fazer” pedagógico. Essa retrospectiva visa contribuir para com a formação inicial dos futuros profissionais do ensino, sistematizando as suas relações, esclarecendo os seus vínculos e avaliando seus resultados.

No Brasil, em 1835, foi fundada na capital da Província (Niterói) a primeira Escola Normal, visando à formação de professores. Porém, tal intento não foi muito à frente por falta de estudantes. Contudo, o esforço e a esperança de dar continuidade a essa formação resultou na criação de outras escolas com o curso de magistério na modalidade Normal em Minas Gerais, Bahia e São Paulo, mesmo tendo que enfrentar vários tipos de dificuldades, inclusive a desatenção dos próprios governantes com o curso e com a própria profissão docente. Desatenção esta, constatada na seleção das pessoas que se interessavam em fazer o curso, sendo

para isso, suficiente saber ler, escrever e ter dezoito anos, como também no decorrer do curso que era considerado de baixíssimo nível, inclusive, inferior ao Ensino Secundário.

De acordo com Aranha (2006):

Outra causa que agia contra a formação adequada de mestres era o costume de nomear funcionários públicos sem concurso, devido à troca de apoio, forma de clientelismo que sempre existiu – e que continua existindo – no Brasil dos laços de família e dos favores que estimulam a prática de nepotismo e protecionismo (ARANHA, 2006, p. 227).

No final da década de 1870 e início de 1880, as mulheres começaram a freqüentar as Escolas com o curso de magistério na modalidade Normal, que até então eram abertas apenas para os homens. A partir daí as mulheres começaram a ser maioria nessas escolas de formação, até porque na época não havia espaço para elas nas escolas públicas de ensino secundário.

Com o final do império e início do regime republicano, ainda no século XIX, as discussões acerca das tendências pedagógicas entre religiosos (católicos) e aqueles que defendiam o positivismo, renunciavam possíveis mudanças na educação do país. Com o final da primeira república, no ano de 1930, entramos na Era Vargas. Em 1932, educadores, brasileiros criticavam a pedagogia tradicional. Surgia o movimento dos pioneiros da Escola Nova no Brasil liderado por Anísio Teixeira, baseada nas idéias do filósofo e pedagogo John Dewey. Essa pedagogia ia de encontro ao tradicionalismo da pedagogia jesuítica que, do ponto de vista didático, estava marcado por três elementos fundamentais: o conteúdo clássico com acento na ideologia cristã, o rigor na disciplina e o preciosismo do método, como também para a fiel obediência às regras e manutenção do *status quo*. Enquanto a Escola Nova estava focada nos interesses das crianças e em suas necessidades no presente, favorecendo a autonomia e a tessitura da cidadania (D'ÁVILA, 2005). Os elementos marcantes dessa pedagogia evidenciam a preocupação com o aluno, com a forma de ser e de agir, a relação com os outros, bem como com os processos de aprendizagem. Os professores assumiam o papel de orientador de estudos, num movimento de ir e vir, dando espaço ao educando para buscar suas próprias conclusões através da experimentação. Ou seja, o professor saía do topo, na

perspectiva de relacionamento com os alunos, e se colocava mais próximo ao aluno numa relação de horizontalidade com o mesmo.

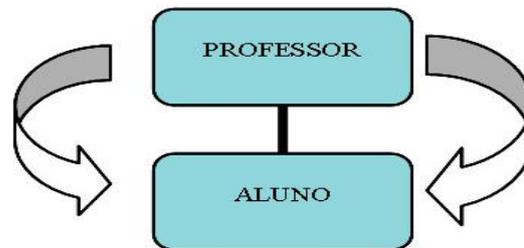


Figura 1: A pedagogia tradicional.

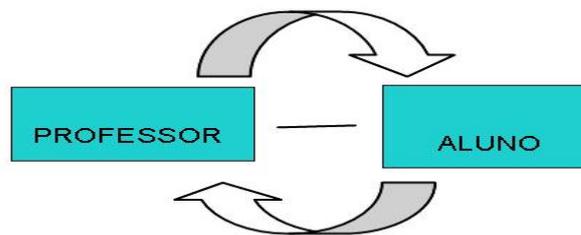


Figura 2: A pedagogia Escola Nova.

Ainda na primeira fase do governo Vargas, foi criado o Ministério da Educação, como também se fez necessário à adaptação do ensino como um projeto para a organização de uma nova sociedade, voltada para as novas funções criadas pelo mercado que exigia uma qualificação maior dos trabalhadores, ou seja, a mão de obra qualificada vista como absolutamente necessária para a modernização do país. Conseqüentemente, essa situação gerada requeria uma política educacional voltada para a formação dos professores, que estariam atuando na Escola Normal, capacitando os professores em nível de 2º grau, para ficarem responsáveis pelos primeiros anos de escolarização.

Com isso, no final da década de 1930, mais precisamente no ano de 1939, foi criado o curso de pedagogia no Brasil, com o Decreto-Lei 1190/39 de 04 de abril. Nesse Decreto ficavam definidos os currículos plenos, como também o tempo de

duração para todos os cursos. Ficou estabelecido que para o bacharel em Pedagogia, a duração do curso era de três anos, dando-lhe o diploma de bacharel ou técnico em pedagogia.

Aos profissionais formados em pedagogia, que desejassem atuar como docentes, teriam que cursar as disciplinas de Didática e lhes seria dado o direito à docência na Escola Normal, confirmando o que relata Libâneo (2005, p. 45): “A primeira regulamentação do curso de pedagogia no Brasil, em 1939, prevê a formação do bacharel em pedagogia, conhecido como ‘técnico em educação’”. Assim sendo, observa-se a marca do bacharelado na identidade desse profissional, sem esquecer que a docência sempre esteve ao seu lado, como veremos a seguir.

O primeiro currículo do Curso de Pedagogia era destinado à formação de bacharéis e contemplava as seguintes disciplinas: **Primeiro ano** - História da Filosofia, Sociologia, Educação comparada, Filosofia da Educação, Estatística Educacional e Complementos de Matemática; **segundo ano** - História da Educação, Administração Escolar e Fundamentos Biológicos da Educação e **terceiro ano** – Psicologia Educacional.

No entanto, existia um esquema chamado de “3+1”, criado com a finalidade de habilitar os pedagogos que tivessem a pretensão de exercer a docência. Para tal intento, o egresso do Curso de Pedagogia tinha obrigatoriamente que cursar as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial pelo período de um ano.

Portanto, ao bacharel caberia tão-somente ocupar o cargo de técnico em educação no Ministério de Educação, campo bastante limitado a este profissional. Quanto ao licenciado, ficava-lhe a docência na Escola Normal, embora não fosse área exclusiva de atuação deste profissional do Curso de Pedagogia, pois bastava ter um diploma de ensino superior para ser professor das escolas de ensino médio, que preparavam o profissional para o ensino de base.

Diante do exposto, fica clara na estrutura curricular a separação entre bacharelado e licenciatura, como também a dicotomia entre fundamentos teóricos da educação e disciplinas didático-pedagógicas com suas práticas; a limitação da sua atuação e o dilema na sua identidade como profissional de pedagogia.

Logo após a homologação da primeira LDB, Lei nº. 4.024/61, foi elaborada a regulamentação específica do Curso de Pedagogia, com o Parecer CFE nº 251/62,

devido a um grande questionamento sobre a existência desse curso, uma vez que se tornava cada vez mais difícil a situação dos egressos formados pelo curso.

A situação foi contornada e o Curso de Pedagogia não foi extinto, bem como foi publicado um outro Parecer, CFE nº 252/62, para direcionar a ação do profissional de pedagogia para a formação dos alunos da Escola Normal, assim como os especialistas que atuavam como orientadores, supervisores, administradores e inspetores nas escolas. Com esse parecer houve também uma reestruturação no currículo do curso que passara a ser composto por disciplinas de base comum e disciplinas para habilitação. As primeiras consideradas plenamente teóricas e as segundas divididas entre teóricas e práticas.

Assim sendo, ficava estruturada a formação do pedagogo como técnico em educação, que deveria ser formado como bacharel, apto para as tarefas não-docentes da atividade educacional, sem especificação das tarefas que seriam desenvolvidas. O outro campo de atuação ficou demarcado por se tratar especificamente da docência na formação do professor das disciplinas do Curso Normal (nível médio).

O problema foi minimizado, porém não foi resolvido, pois as disciplinas continuavam sendo trabalhadas de forma fragmentada, além de não existir na formação do técnico em educação a definição específica do seu campo de atuação.

Ainda na década de 1960, instaurou-se no país uma pedagogia tecnicista, por ocasião do golpe de Estado de 1964 e com o mover do sistema capitalista, que clamava por mão de obra eficiente, objetivando prioritariamente a produção e o lucro, mesmo que, para isso, tivesse que impedir uma formação crítica para não colocar em risco o projeto político-social do governo militar.

Como o nome já revela, “tecnicismo” quer dizer o uso da técnica, ou seja, a habilidade especial de fazer algo, o fazer pelo fazer. O ensino se reduzia ao treinamento ao recebimento de instrução. A formação de técnicos especialistas no Curso de Pedagogia respondia à ideologia instaurada no país. A tecnocracia no poder difundia uma ideologia – tecnicista – e tinha nas instituições educacionais em geral (e em outras instituições sociais) o que Arthusser chamou de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). As faculdades de educação e os Cursos de Pedagogia não passaram incólumes.

Nesse período um outro Parecer foi publicado no ano de 1969, CFE nº 292/69, que desta vez parecia determinar a identidade do profissional de pedagogia

direcionando a sua atuação para a docência, ficando um diploma único de licenciado para o ensino nas escolas com o Curso Normal, com a opção de fazer especialização nas áreas de orientação, supervisão, administração e inspeção para atuarem em escolas e em sistemas escolares.

O Parecer de 1969 não resolveu o problema no Curso de Pedagogia, uma vez que o currículo ficou denso e a exigência de comprovação da experiência da docência ligada às habilitações podia ser comprovada com os anos trabalhados antes do ingresso no Curso de Graduação em Pedagogia.

Segundo Libâneo (2005), o Parecer do CFE nº 252/69, promoveu um avanço na definição da identidade do curso, quando fixou com mais clareza os estudos teóricos relacionados à formação desse profissional e à explicitação das habilitações profissionais, mas deixou mal resolvida a questão das licenciaturas, o que ocasionou a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não-docente e os professores do Curso de Magistério e das séries iniciais do 1º grau.

O Curso de Pedagogia viveu e ainda vive a dicotomia entre formação teórica e formação prática, apontada pela fragmentação dos conteúdos nas disciplinas e pela dificuldade que os estudantes sentem em estabelecer ligações estreitas entre o *saber* e o *fazer* provindos dos conhecimentos das disciplinas das ciências da educação e disciplinas de formação pedagógica.

Na década de 1970, precisamente no ano de 1971, foi homologada a LDB, Lei nº 5692/71, que também não trouxe no seu texto nenhuma mudança no que diz respeito à formação de professores, em especial, para docência na pré-escola e no ensino primário. Nesses níveis exigia-se somente o curso Normal, em nível médio. Já o Curso de Pedagogia oferecia as seguintes habilitações: orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar e a docência nas disciplinas do magistério do 2º grau.

Muitos foram os avanços ocorridos na educação de base, entre as décadas de 1980 e a de 1990, confirmados no ano de 1996 com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96, em vigor nos dias atuais. Um dos avanços está no seu artigo 53, no qual se estabelece que as próprias universidades devam fixar o currículo dos seus cursos. No Título VI consta, também, a exigência da graduação em universidades ou em institutos superiores de educação, para o trabalho na docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ficando a formação em nível médio na modalidade Normal

como formação mínima admitida para o exercício do magistério em educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Essa determinação da lei conduziu à criação do Curso Normal Superior nos institutos superiores de educação, o que levou à proliferação desses institutos particulares, oferecendo formação em nível de graduação para aqueles professores que não conseguiram ingressar na universidade pública, como também a extinção da grande maioria das escolas na modalidade do curso Normal.

No entanto, a deliberação da Lei nº 9394, ainda que tenha parecido ser a solução para os problemas relativos à formação de professores em nível superior, mostrou-se bastante contraditória.

De acordo com Sheibe (2003):

As novas definições evidenciaram a intenção de impor ao país um novo modelo de formação profissional para a área da educação, que podemos denominar de “modelo dos institutos superiores de educação” no qual essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passando a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior (SHEIBE, 2003, p. 54).

A preocupação acerca da formação inicial do professor (pedagogo) faz parte também das discussões que acontecem na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e mais uma vez põe em evidência a existência do curso de Pedagogia – Licenciatura - e a função do pedagogo, uma vez que foi criado o Curso Normal Superior, como também os institutos superiores de educação, dando margem a uma formação inferior a das universidades, destacada por Veiga (2002) como uma formação de tecnólogos do ensino.

Na formação do tecnólogo do ensino, essa dicotomia fica acentuada com a utilização do mecanismo de redução do estágio curricular no caso de alunos em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica. Esse mecanismo, além de segmentar a formação em pólos isolados, provoca o aligeiramento da formação, esquema já adotado por instituições descompromissadas com a qualidade do ensino (VEIGA, 2002, p. 77).

O modelo dos institutos superiores de educação reflete, também, uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de

professores. Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior, os ISE foram instituídos como *locus* privilegiado para a formação técnico-profissionalizante, com exigências menores para a sua criação e manutenção do que daquelas pressupostas para as instituições universitárias (SHEIBE, 2002).

Assim sendo, temos que continuar lutando na busca de solucionar os entraves como o distanciamento entre o saber e fazer pedagógicos refletidos nas disciplinas das ciências da educação e didático-pedagógicas (Didática, Metodologias e Estágio) nos cursos de Pedagogia, sendo motivo de inquietação para todos os que se preocupam com a educação brasileira. Segundo Veiga (2002):

O aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas (VEIGA, 2002, p. 69).

As políticas educacionais no Brasil, que tratam da formação inicial de professores, carecem de diretrizes pautadas em pesquisas de estudiosos que há muito clamam por uma educação de boa qualidade e igualitária. Todavia,

desconsideram tanto as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior como as propostas de diretrizes sistematizadas pelas comissões de especialistas de cada campo científico, que sintetizam os relevantes resultados de pesquisa, reflexões e debates acumulados ao longo dos últimos anos pelos profissionais de educação (VEIGA, 2002, p. 80).

A sociedade tem exigido mudanças e investimento para a educação brasileira; no entanto, faz-se necessária uma maior aproximação entre aqueles que promulgam as leis que regem a educação, com os que se debruçam nas pesquisas à procura de soluções para os problemas que acontecem de fato nos bastidores das instituições de ensino. É importante destacar o art. 167 da Lei nº 9394/96, citado por Veiga (2002, p. 81), como omissa à valorização do magistério.

¹ Art.67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

Com a falta de preparo dos profissionais e as más condições de trabalho (salários baixos, falta de infra-estrutura básica para o exercício docente), as intenções “novas” presentes na LDB, praticamente evaporaram. Aqueles que passaram por uma formação inicial, e que ainda passam nos cursos de Pedagogia, por seu turno, vivenciam o que trazemos como problemática nesse trabalho: a dificuldade de mobilizar os conteúdos apreendidos na formação inicial com o fazer pedagógico aplicado nas escolas.

2.1 BREVE ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DO CURSO DE PEDAGOGIA (CNE/CP Nº. 1/2006) E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ATUALIDADE

Os avanços das ciências e tecnologias, bem como o crescimento da população brasileira, marcam as novas necessidades da sociedade contemporânea que clama por espaços de aprendizagem que ultrapassem os já existentes, que chamamos de “convencionais”, como a família e a escola, por exemplo. Espaços nos quais o pedagogo pode se encontrar inserido. Para tanto, é preciso investir na formação desses futuros profissionais e, dessa forma, contribuir para que tais demandas sejam atendidas.

A educação brasileira sempre foi motivo de atenção para muitos estudiosos e pesquisadores das ciências da educação que se preocupam com o alto índice de analfabetismo a falta de preparo e consciência política do povo brasileiro. Esse problema está ligado à formação de professores, em especial dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essenciais como mediadores no processo educativo.

Não é nada fácil sanar um problema enraizado desde a colonização, pois existem vícios e tradições, vividos historicamente, que tendem a se estabelecer,

-
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III- piso salarial profissional;
 - IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;
 - V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

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.

acompanhados de uma certa resistência às mudanças. Todavia, o tempo não pára e os estudos e as pesquisas nos centros universitários também não cessam, na tentativa de mudar o rumo da história da educação deste país que, em pleno séc. XXI, continua sendo privilégio de elites econômicas.

Uma das tentativas recentes de mudança foi a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, no ano de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 1/2006 que buscam responder, de alguma maneira, aos problemas vividos no interior desse curso desde a sua criação, com o sistema 3 + 1 e o constante distanciamento entre o *saber* e o *fazer pedagógicos*.

Tal distanciamento tem trazido, ao longo do tempo, o despreparo e a insegurança dos estudantes de Pedagogia, quando assumem a regência na sala de aula, na hora do estágio curricular supervisionado, até então realizado na segunda metade do curso.

Atualmente, a formação do licenciado em Pedagogia deve fundamentar-se no trabalho em ambientes escolares e não-escolares, tendo a docência como base, entendida como ação educativa e processo pedagógico, considerando as metodologias e sua intencionalidade, construídas nas relações sociais, étnico raciais e produtivas, as quais deverão influenciar princípios, conceitos e objetivos da pedagogia, segundo as novas DCN CNE/CP nº 1/2006.

Com as novas DCN, as universidades e as IES devem reformular os projetos do referido curso, observando a organização curricular, a sua funcionalidade, sem deixar, também, de observar os princípios constitucionais e legais do sistema educacional deste país.

Quanto ao estágio curricular, este deverá ser realizado ao longo do curso, em Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de educação profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como Educação de Jovens e Adultos (EJA), grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-

escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

Prevê também que a proposta de cada instituição de educação superior deve conter mecanismos que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação, visando à formação do licenciado em Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para o Curso de Pedagogia trazem nos seus objetivos, o desenvolvimento da prática pedagógica, ao longo do curso, assim como a formação do licenciado em Pedagogia que deve ser pautada na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades.

Na Resolução CNE/CP nº1/2006, art.8º, inciso I, consta que a integralização de estudos será desenvolvida mediante: disciplinas, seminários e atividades **predominantemente teóricas**, que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de educação. A ênfase em atividades e disciplinas, predominantemente teóricas, leva-nos a inferir que as disciplinas das ciências da educação e as didático-pedagógicas vão continuar sendo trabalhadas de forma fragmentada no Curso de Pedagogia.

É notória a importância do profissional de Pedagogia na escola, tanto na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também na gestão dessas instituições. Dessa forma, cabe hoje ao licenciado em Pedagogia, a função de professor - gestor, ou seja, ao sair da graduação, o pedagogo tem que estar apto a ensinar crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil, crianças de 6 a 10 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com competência necessária para assumir a coordenação e gestão do ensino formal e não-formal e, ainda, deve estar apto para o estudo e propagação do conhecimento científico e tecnológico no âmbito educacional.

A Resolução CNE/CP nº 2/2002 designava aos Cursos de Formação de Professores, Licenciatura Plena, uma carga horária de 2.800 horas, articulando a relação teoria-prática e assegurando, nos termos dos seus projetos pedagógicos,

400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e ainda, 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científicas e culturais. Deveria constar no projeto de cada curso as habilitações que seriam trabalhadas, ressaltando que a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Curso de Pedagogia eram exclusivas para as universidades, pois, para os institutos de educação superior, tais formação eram trabalhadas no Curso Normal Superior.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), homologadas no ano de 2006, deixa de existir essa diferença quanto à habilitação entre os ISE e universidades, pois o Curso Normal Superior deixa de existir, e todos os cursos de pedagogia devem contemplar no seu currículo disciplinas que desenvolvam habilidades que possibilitem aos estudantes desempenhar a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos Normal Médio (Ensino Médio) e em outros campos de ação que envolvam os conhecimentos pedagógicos, sem deixar de citar a gestão de sistemas e instituições de ensino, abrangendo planejamento, coordenação, acompanhamento, avaliação de atividades do setor da educação. E ainda, podem estar inseridos nos hospitais com a pedagogia hospitalar, nas empresas com a pedagogia empresarial, na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e com os portadores de necessidades especiais.

Essa ampliação no campo de atuação do pedagogo, além de centrar a exigência da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para todas as instituições, conforme consta no art.4º das Diretrizes, provavelmente conduzirá a um currículo superdimensionado, que deixará lacunas na formação dos futuros pedagogos.

Quanto à divisão da carga-horária, ficou da seguinte forma: 2.800 horas para as atividades formativas com assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas

específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1/2006).

Os cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia enfrentam agora um duplo problema: além da dicotomia entre o saber e o fazer que continua a existir, a multiplicidade de funções para a atuação do pedagogo.

2.2 O SABER E O FAZER NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (PEDAGOGOS)

Dentre os autores que pesquisam sobre os saberes docentes, destacamos nesta pesquisa Tardif (2002) o precursor deste tema aqui no Brasil com sua obra *Saberes docentes e formação profissional*. Clermont Gauthier (1998) que se preocupa em descobrir os entraves dos saberes mobilizado na ação pedagógica, Borges (2004) que pesquisa sobre a construção dos saberes docentes, tomando como pilar de sustentação o lugar e o significado dos componentes disciplinares, pedagógicos e práticos, presentes na formação inicial de professores, e Charlot (2005) que retoma em sua obra *Relação com o saber, formação dos professores e globalização* o velho problema da teoria e da prática sob um outro olhar.

Conferimos também o pensamento de Queiroz (2003), que vê o saber como capacidade de pôr em prática uma atividade, um ofício ou conhecimento aprendido. Portanto, quando nos referimos a saberes docentes, estamos nos referindo a ter conhecimentos além dos técnicos e especiais relativos à docência ou próprios para a docência. Saberes que não partem de uma fórmula ou de uma técnica, que aplicadas corretamente garantem os objetivos propostos.

O saber tem também relação estreita com o conhecimento. A palavra conhecimento quer dizer ato ou efeito de conhecer; informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência, confirmando mais uma vez que o saber e o conhecimento estão intimamente ligados. Segundo Pimenta (2005), conhecimento não se restringe somente ao recebimento de informação, conhecer requer, também, trabalhar as informações recebidas, de forma que as mesmas possam ser classificadas, examinadas criticamente e entendidas na sua totalidade, resultando

numa aprendizagem significativa, ou seja, num conjunto de saberes e competências construídos pelos indivíduos.

Tardif (2002, p. 36) conceitua o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. No seu conceito, os saberes docentes são construídos em todo o percurso profissional, como também pela articulação do conhecimento, disciplina, currículo e experiências no decorrer da formação inicial.

Os saberes citados como provenientes da formação profissional são os que se referem às ciências da educação correlacionadas à prática pedagógica que são construídos ao longo do curso de formação inicial e continuada nas Faculdades de Educação.

Os saberes disciplinares estão integrados à formação através das disciplinas. São os que se encontram nos diversos tipos de conhecimentos concebidos pela sociedade e incorporados nas universidades como conjunto de conhecimentos que fazem parte de uma matéria de ensino. Essas matérias de ensino, quando compreendidas na íntegra pelos estudantes, lhes dão a sustentação para a análise, reflexão, bem como o suporte para encontrar meios que possibilitem superar problemas ou situações que poderão ser vivenciadas no cotidiano de sua profissão.

Os saberes curriculares são os referentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos como cultura do saber e de formação do saber que fazem parte dos programas escolares. E os saberes experienciais são os adquiridos nas funções, conhecimentos e práticas exercidas no dia-a-dia no trabalho. Assim sendo, o professor, ao longo de sua formação, se apropria, integra e mobiliza os saberes disciplinares, curriculares e experienciais no exercício diário de sua profissão.

Não podemos falar em saberes sem nos reportarmos ao 'fazer', ou seja, à prática, palavra derivada do grego *praktikós*, de *pratein*, que equivale a agir, realizar, fazer. Diz respeito à "ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação efetiva" (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p. 199). Portanto, a prática está ligada à ação, ao *saber-fazer*, e, em se tratando da prática pedagógica, não podemos enxergá-la apenas como uma prática mecânica, ou seja, como repetição de ações, mas integrada ao ato de compreender, refletir,

analisar e apropriar-se dos conhecimentos necessários em situações do cotidiano das escolas. De acordo com Pimenta (2005, p. 24): “[...] para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.” Portanto, esses saberes precisam permanecer conectados, encadeados. Alguns estudiosos, como Pimenta (2005), dentre outros, acreditam que a práxis só acontece do fato, quando o *saber* e o *fazer* estão interligados.

Gauthier (1998) nas suas pesquisas aponta para as dificuldades encontradas pelos professores, no sentido de mobilizarem os saberes na prática pedagógica. Dentre essas dificuldades, ele identifica duas que geralmente são encontradas pelos professores e pedagogos. Uma delas se dá na formação inicial, quando conhecimentos são transmitidos sem se levar em consideração a práxis do professor (pedagogo) no cotidiano da sala de aula. O outro seria no próprio dia-a-dia do professor, que faz da sua prática uma ação “morta”, ou seja, não é exercida relevando os saberes que lhes são inerentes, colocados pelo autor como: “Os saberes sem ofício e o ofício sem saberes” (GAUTHIER, 1998, p. 20).

Para o autor, os saberes docentes são classificados, em saberes disciplinares, por estarem diretamente relacionados ao conhecimento. Os saberes curriculares, por organizarem as disciplinas que irão constar no curso e os saberes experienciais por estarem relacionados à própria ação, ou seja, à prática pedagógica.

Borges (2004, p. 113) traz sua contribuição, enunciando que os saberes na base do ensino devem ser tratados em um sentido amplo, e a formação profissional, particularmente a formação inicial, deve ser encarada como uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores, concluindo que os saberes da formação não podem ser analisados de forma isolada.

Charlot (2005, p. 90) usa a sentença “ensina-se um saber, forma-se um indivíduo”, mostrando a ‘relação do ensinar para saber’ e do ‘saber para formar-se’. Fica clara a relação intrínseca do ensinar, que é uma ação necessária na aquisição dos saberes, e que acontece geralmente através da mediação de situações de aprendizagens, as quais o professor mais experiente pode favorecer ao estudante com menos experiência para que este possa compreender, assimilar e se apropriar dos conhecimentos transmitidos. E quando o aprendiz se apropria de fato desses saberes dizemos que desenvolveu habilidades, porém, não suficientes se não

souberem mobilizá-las através de procedimentos, atitudes e valores, que experimentamos no *fazer*, ou seja, na prática pedagógica. Para o autor, o indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação própria.

A competência é definida por Perrenoud (2000, p. 15) como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Um dos aspectos fundamentais é que competências não são saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Logo, o *saber* e o *fazer* são necessários na construção das competências. Outro aspecto que não poderíamos deixar de destacar dentre os quatro citados pelo autor, é que as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Assim sendo, temos competências quando somos capazes de usar as habilidades, aplicando atitudes adequadas na realização de trabalhos que serão executados e, para isso, precisamos de conhecimentos que são adquiridos não só na formação inicial, como também, ao longo de toda nossa caminhada profissional.

Quando nos referimos ao *saber* e ao *fazer* nos Cursos de Graduação em Pedagogia, estamos nos reportando aos saberes disciplinares e à prática pedagógica, e como essa mobilização acontece no referido curso. Conforme o conceito de saberes trazido por Tardif (2002), temos um conjunto de saberes que precisam ser mobilizados para que a prática pedagógica possa acontecer de forma eficaz, tanto nos ambientes de formação, como nos espaços de atuação profissional. Esses saberes, aos quais Tardif se refere, são os saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Portanto, seria necessário, para a formação de professores, não só a compreensão e o conhecimento dos fundamentos teóricos, como também, a construção de conceitos próprios, experimentados e refletidos no cotidiano da prática pedagógica.

De acordo com Freire (1998, p. 22), “a reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Essa mobilização do saber e do fazer torna-se necessário nos cursos de pedagogia, para que os estudantes, além de se

apropriarem dos conhecimentos que lhes permitirão fazer a relação do saber e do fazer, estarão se reconhecendo como produtores de saberes.

Para professores do Curso de Pedagogia, não é nada produtivo ocupar o tempo reservado às disciplinas com discursos fundamentados apenas em teorias se não tiver uma articulação direta com a prática, com o real concreto. Segundo Freire (1998):

O professor num curso de formação docente não pode esgotar à prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não pode apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação (FREIRE, 1998, p. 47).

Assim sendo, o estágio teria que ser considerado nos cursos de formação inicial de professores (pedagogos) como eixo articulador dos saberes, essencial para a formação desses futuros profissionais do ensino.

Entretanto, o que temos observado nos cursos de formação inicial de professores (pedagogos) é que um percentual crítico de estudantes já concluintes não conseguem se apropriar de conhecimentos necessários para serem usados nas diversas e diferenciadas situações que acontecem no cotidiano da sala de aula, sendo uma das causas dos conflitos enfrentados por estes no estágio supervisionado, que faz parte do currículo do Curso de Pedagogia.

A preocupação dos estudantes desse curso, relativa à dificuldade de estar mobilizando os conhecimentos das disciplinas no momento do estágio supervisionado.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002, p. 23), esse tipo de formação que despreza a construção de competência deve ser combatida, pois a formação teórica permitiria, no máximo, a aprovação nos exames e a obtenção do diploma, enquanto a formação prática daria bases para a sobrevivência na profissão. Ressaltam os autores, que é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade.

Isso significa que a formação acontece num conjunto de ações, procedimentos, atitudes focados na construção dos mesmos saberes e competências. Desse modo, o trabalho dos formadores do curso deve ser de fato

um trabalho de equipe, ou seja, têm que trabalhar juntos centrados num mesmo objetivo.

Discutir acerca da formação inicial do pedagogo é uma tarefa complexa, pois envolve diversos fatores, conceitos e tendências pedagógicas diferentes. O processo de formação inclui desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, com vistas à inserção do profissional na sociedade.

A docência como qualquer trabalho humano e, como a maioria das outras ocupações, carrega necessariamente o peso de normatividade, e igualmente outras coisas que o docente precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 37). Assim, professores e estudantes de Pedagogia devem estar atentos para lidar com a forma particular de ser e agir diferenciada, não se afastando da compreensão e apropriação dos conhecimentos, para analisar, refletir e construir o seu fazer pedagógico. Dessa forma, não sairão para o campo de atuação profissional, como meros executores do saber, mas tendo condições de mobilizar os conhecimentos no seu fazer pedagógico.

As instituições que trabalham com o Curso de Pedagogia, geralmente organizam seus currículos dividindo-os por eixos de formação. O primeiro eixo é o de formação básica, geral mente composto exclusivamente das disciplinas oriundas das ciências da educação como, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, dentre outras, seguido do eixo de formação específica, onde encontramos as disciplinas didático-pedagógicas como a Didática, as Metodologias e Estágio supervisionado. A própria distribuição das disciplinas não favorece um trabalho integrado, conectado das disciplinas das ciências da educação com as didático-pedagógicas. Isso contribui para deixar o trabalho docente, como afirma Tardif e Lessard (2005, p. 42) com inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros.

Nos dias atuais, vários estudiosos vêm contribuindo com seus escritos e pesquisas para mudar essa realidade que tem deixado em estudantes concluintes da graduação a insegurança de enfrentar a sala de aula. Isso é resultado de sucessivas falhas na Educação Básica desses futuros professores que já adentram as universidades com fissuras que poderão prejudicar toda a seqüência da sua graduação. Se eles não se apropriaram dos conhecimentos que embasam as ciências exatas, as naturais, além da língua padrão, como poderão mobilizar esses

conhecimentos e ainda criar situações de aprendizagem para outros sujeitos? Como poderão ter segurança íntima de procedimentos, se os mesmos não sabem a sua origem? Como conseguirão demonstrar um prazer que não foi cultivado neles próprios? Para sanarmos essas fissuras e fragilidades que vêm se propagando, ao longo dos tempos, teremos que rever a organização curricular desses cursos e suas práticas.

3 METODOLOGIA

*Quanto mais eu ando, mais vejo estrada
mas se eu não caminho, eu sou é nada.*

(Paulo Freire)

A escolha da metodologia deste trabalho se deu em função da suas características, recaindo pois sobre o estudo de caso, numa abordagem qualitativa. O desejo de investigar em profundidade o fenômeno (o saber e o fazer de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e de estar inserida no contexto da investigação, leva-nos à necessidade de recortá-lo numa experiência específica. De acordo com Lüdke e André (1986):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

Baseado no conceito acima, e ainda no que traz Lüdke e André (1986, p.17 apud Good; Hatt, (1968)) o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Assim sendo, fizemos uma abordagem descritiva e analítica do objeto observado. Uma vez que se trata de um estudo de uma instância particular (um caso singular: instituição privada de ensino superior situada na capital do Estado da Bahia e o currículo do Curso de Pedagogia da citada instituição), permitindo analisar o fenômeno em profundidade a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental do currículo da instituição em referência; observação durante o desenvolvimento do estágio, filmagem das aulas regidas pelas seis estudantes participantes da pesquisa; e entrevista semi-estruturada objetivando aprofundar as questões e elucidar o problema observado.

A fase exploratória da pesquisa, além da escolha do objeto, recorte, escolha do campo empírico, população e outros dados de identificação, conduz-nos à pesquisa bibliográfica sobre o tema, leituras, análises e interpretações de diversos

autores. Dentre os autores que compuseram este cenário, convém destacar, a obra de: TARDIF (2002), GAUTHIER (1998), CHARLOT (2000; 2005), BORGES (2005), PERRENOUD e THURLER (2002), PIMENTA (2005), VEIGA (2002) D'ÁVILA (2005), ARANHA (2003), GUIMARÃES (2004), LÜDKE e ANDRÉ (1986), DESLANDES (1994), BARROS e LEHFELD (2002) e BAUER e GASKELL (2000).

A análise documental busca o exame minucioso de documentos diversos, como, pareceres, leis, memorando, regulamentos, livros, projetos, ou qualquer documento que possa ajudar a fundamentar e esclarecer as questões de interesse do pesquisador. Lüdke e André (1986) conceituam a análise documental como uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos visando complementar informações obtidas por outras técnicas, tendo muito cuidado na análise de questões ou hipóteses de um tema ou problema.

Nessa pesquisa, o uso da análise documental foi de extrema importância para a análise do currículo do Curso de Pedagogia da instituição em estudo, servindo de base, como também dando mais estabilidade aos resultados obtidos nas observações, gravações e entrevistas.

Utilizamos, também, o dispositivo da imagem em movimento (observações com uso de videoscopia – filmagem), visando ajudar nas análises de forma mais eficaz, uma vez que as observações que foram feitas em campo puderam ser revistas como de fato ocorreram, diminuindo a probabilidade da perda de detalhes importantes, de falas distorcidas no momento observado.

Uma das razões para o uso da imagem em movimento segundo Bauer e Gaskell (2000, p. 137) é que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mais poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais. Bauer e Gaskell (2000, p. 152) chamam a atenção para alguns pontos práticos de procedimentos no uso da imagem em movimento, quando ressaltam que na gravação de vídeo, não é difícil capturar imagens que podem ser usadas, mas não é nada fácil ter uma boa qualidade de som. Todavia, os pesquisadores devem estar concentrados no que está acontecendo, sendo capazes de ouvir claramente o que foi dito, como também nos movimentos que estão acontecendo, para que a gravação do som e da imagem tenha a mesma qualidade.

É importante salientar que o uso de uma câmera filmadora num ambiente como o da sala de aula com vários alunos reunidos pode causar transtorno e ainda

desvio no comportamento do grupo, até que os mesmos se sintam descontraídos. Portanto, o pesquisador tem que ter o máximo cuidado e discrição para que o uso desse recurso tecnológico não interfira nos resultados.

Esse dispositivo de pesquisa possibilita, numa perspectiva formativa, que os sujeitos vivenciem a realidade dos ambientes escolares, observando e refletindo sobre como os saberes científicos podem ser aplicados em situações diversas em sala de aula, possibilitando articular a teoria e prática durante todo o curso, numa tentativa de não limitar o professor – aprendiz apenas ao Estágio curricular obrigatório. Tardif (2002, p. 249) afirma em suas pesquisas: “[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte de uma formação contínua e continuada.” Portanto, o educador tem que estar continuamente refletindo sobre sua prática, na sua prática e para sua prática profissional, buscando soluções para que seus objetivos sejam alcançados, procurando sempre formas de se manter atualizado, reconstruindo conceitos através da pesquisa e do apego aos estudos. Não usamos neste trabalho, a videoscopia com objetivo de formação, mas apenas como um recurso mais apurado de observação. Pudemos, através das filmagens, rever situações dúbias, ambíguas, referendar hipóteses refutar outras tantas.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista desempenha um importante papel não apenas nas atividades científicas, também em outras atividades humanas, considerado como instrumento básico na coleta de dados na pesquisa qualitativa, por permitir a captação imediata e coerente da informação desejada. A entrevista usada como instrumento neste trabalho foi a semi-estruturada com o objetivo de deixar as estudantes, sujeitos dessa pesquisa, mais descontraídas para responderem as perguntas que partiram de um mesmo roteiro, a fim de evitar o desvio severo da questão em foco.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com as seis colaboradoras da pesquisa que possuíam interesse em participar e que estavam fazendo o estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa técnica de pesquisa possibilitou verificar e explicitar os dados que respondem às questões que nortearam a pesquisa. Esses dados foram analisados na seqüência da organização apresentada pela entrevista.

Vale salientar que no primeiro item da entrevista foi solicitado que as colaboradoras se identificassem dizendo seu nome completo. Contudo, escolhemos

nomes fictícios, visando proteger o anonimato dessas estudantes, conforme quadro abaixo.

Nº	NOME FICTÍCIO	SEXO	ESCOLARIDADE	IDADE	PROFISSÃO	ESCOLA/CAMPO DE ESTÁGIO	SÉRIE QUE LECIONOU
1	Ametista	Fem.	Superior – em curso	32 anos	Aux. Administrativa (Func. Pública Estadual)	Escola Municipal Artur de Sales	1º ano de escolarização
2	Turmalina	Fem.	Superior – em curso	33 anos	Professora	Escola M. Artur de Sales	2º ano
3	Ágata	Fem.	Superior – em curso	40 anos	Professora	Escola M. Artur de Sales	2º ano
4	Esmeralda	Fem.	Superior – em curso	32 anos	Professora	Escola M.I Santa Terezinha	5º ano
5	Safira	Fem.	Superior – em curso	25 anos	Professora	Escola M. Santa Terezinha	5º ano
6	Opala	Fem.	Superior – em curso	32 anos	Aux. no setor de R. Humanos	Escola M. . Artur de Sales	1º ano

Quadro 1: Entrevista Realizada Com Estudantes de Pedagogia – 2007
Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados foi desenvolvida procurando descrever com clareza como eles foram organizados, conforme ressalta Deslandes (1994). Essa fase da análise dos dados nos permitiu formular novas hipóteses, conceitos e categorias sobre o objeto de estudo no processo da pesquisa e proporcionar conhecimento aprofundado e compartilhamento do problema com os sujeitos do estudo.

A pesquisa qualitativa nos dá a condição de ficarmos bem mais próximos da situação da nossa pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 11) destacam as cinco características básicas que configuram essa metodologia, de acordo com Bogdan e Biklen (1982). Começaremos assinalando o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que estará sendo investigada, através de um trabalho intensivo e constante no campo; a segunda característica destaca a coleta de dados que, na sua grande maioria descritiva, e baseada em situações, acontecimentos, descrições de pessoas, incluindo transcrições de entrevistas, fotografias, desenhos, inclusive trechos extraídos de documentos. A terceira é que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos

procedimentos e nas interações do dia-a-dia. A quarta é o “significado”, ou seja, o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes com veemência, e a quinta é seguir um processo indutivo na análise de dados.

3.1 OBJETO DA PESQUISA

Foi objeto desta pesquisa **o saber e o fazer de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia para a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Esse objeto surgiu como problema oriundo da histórica dicotomia entre os saberes disciplinares e sua mobilização em situação de estágio nos cursos de formação de professores; da queixa recorrente dos estudantes que cursam o último ano de Pedagogia, quando dizem que a teoria é diferente da prática; da perspectiva aplicacionista da teoria nos cursos de pedagogia; e do número restrito de disciplinas desse curso, bem como da falta de articulação interdisciplinar, responsáveis pela prática educativa e a construção da identidade docente. Diante desse problema, definimos os objetivos a seguir e os respectivos procedimentos metodológicos.

3.2 OBJETIVOS

a) Analisar o programa curricular do Curso de Pedagogia em estudo, buscando compreender as relações entre as disciplinas das ciências da educação e disciplinas didático-pedagógicas e seus objetivos na formação de professores. Para a consecução deste objetivo foi usado como procedimento metodológico, a análise documental, a fim de auxiliar na elucidação do problema. De acordo com André e Lüdke (1986, p. 39 apud GUBA; LINCONL, 1981), o uso de documentos é uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

b) Conhecer como estudantes concluintes de Pedagogia mobilizam os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas) no momento do estágio supervisionado. Como procedimento

metodológico nesse momento, foi usado o registro e observação das situações vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa com a gravação de vídeos.

c) Identificar as várias situações no estágio (planejamento, prática de ensino, avaliação, etc) e os saberes aos quais os estudantes concluintes recorrem para responder a problemas didático-pedagógicos em contexto real. Foi usado como estratégia para investigação a entrevista semi-estruturada, que teve um roteiro planejado, mas, como o nome mesmo já diz, “semi-estruturado”, o que possibilitou aos sujeitos mais liberdade nos seus relatos, sem saírem do contexto. As entrevistas não tiveram uma ordem rigorosa nas questões, facilitando a descontração das entrevistadas que discursaram partindo das informações que tinham sobre o tema proposto de forma bem natural, (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 33).

Essas entrevistas foram gravadas para que não se perdesse nenhuma palavra ou até mesmo para que não houvesse a possibilidade de distorção na hora da análise das informações coletadas. Pretendeu-se, pois, com esse estudo, responder às seguintes questões operacionais:

a) Como está configurado o currículo do Curso de Pedagogia estudado (relações entre as chamadas disciplinas provindas das ciências da educação e disciplinas didático-pedagógicas)?

b) Como estudantes concluintes de Pedagogia mobilizam os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas estudadas ao longo do curso) no contexto do estágio supervisionado?

3.3 CAMPO EMPÍRICO

Escolhemos como campo empírico, uma instituição de ensino superior privada da capital da Bahia, onde funciona o curso de graduação, Licenciatura em Pedagogia, devidamente autorizado no ano de 2002 e reconhecido no ano de 2006 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ano em que foi formada a primeira turma do Curso de Pedagogia.

A citada instituição fica situada num bairro nobre de Salvador, composta de um auditório, um laboratório de informática com 30 computadores, uma biblioteca com acervo de 5.500 livros para atender a demanda dos dois cursos, 112 fitas de vídeo, quatro cabines individual, três salas de estudo para grupos, uma sala de

áudio-visual, dois computadores para uso das bibliotecárias e dois computadores para uso dos estudantes na biblioteca, nove salas, sendo sete usadas por turmas do Curso de Pedagogia.

A instituição possui também uma sala reservada aos professores e uma sala para os dois coordenadores dos cursos, uma sala da direção, uma sala que funciona a secretaria com mobiliário para ser usado por duas secretárias, uma sala onde funciona o setor financeiro, uma sala para o diretor administrativo e mais uma para o assessor da direção.

Possui, ainda, uma pequena sala que serve de copa, um pequeno espaço no corredor onde fica a copiadora para servir aos estudantes, um banheiro com quatro cabines para uso feminino, um com três cabines para uso masculino e um banheiro reservado para os professores.

Atualmente a citada instituição possui uma clientela de 200 estudantes no Curso de Pedagogia. Apesar de estar localizada num bairro considerado nobre, a sua clientela é em grande parte, pessoas pertencentes à classe média baixa; e muitos estudantes evadem no decorrer do curso por falta de recursos financeiros para dar prosseguimento ao curso.

3.4 POPULAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Num universo de 15 estudantes de uma classe de 7^o semestre do Curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior na cidade de Salvador, Estado da Bahia, seis, dessas estudantes aceitaram participar como colaboradoras desta pesquisa. Todas em fase de estágio para conclusão do curso em estudo.

A primeira estudante observada – Ametista — tem 32 anos, trabalha com assistência social no turno matutino, e na secretaria de administração de uma escola estadual no turno vespertino, para se manter e pagar a mensalidade do Instituto de Educação Superior, por isso optou pelo curso noturno. O estágio na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental teve uma carga horária de 100h/aulas, conforme exigência das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, CNE/CP 3/2006.

A segunda e a terceira — Turmalina e Ágata — com idade de 33 e 40 anos, respectivamente foram encaminhadas pela Faculdade para estagiar na mesma sala. As duas exercem a função de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas privadas de pequeno porte. As duas cursaram o Normal Médio e hoje, estão concluindo o Curso de Graduação em Pedagogia.

Assim, cumpriram metade da carga horária do estágio por já estarem atuando como professoras, há mais de dois anos. O estágio na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi realizado em escola pública da Rede Municipal de Ensino desta capital, situada no bairro da Santa Cruz, composta de seis salas de aula, um laboratório de informática com divisória que serve para organizar livros, DVD, e outros materiais usados como recurso didático, uma sala dupla onde funciona a secretaria e a diretoria com banheiro para uso dos professores e funcionários, um banheiro feminino e um masculino, para uso dos alunos, uma cozinha grande com um fogão industrial de seis bocas, dois refrigeradores e um freezer horizontal, uma área cimentada com escorregador e uma casinha de plástico, um pátio coberto, onde é servida a merenda, além de também ser utilizada como área de recreação das crianças.

A quarta e a quinta — Esmeralda e Safira — com idade de 32 e 25 anos, respectivamente, também foram encaminhadas pela Instituição de Ensino Superior (IES), e compartilham a mesma sala de aula no período de estágio, que teve duração de 50h/aulas, na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola pública municipal situada no bairro do Chame-Chame, pois já atuam como profissionais do ensino. A primeira já tem 14 anos de experiência na Educação Infantil e a segunda, dois anos de experiência, também na Educação Infantil.

E a sexta, Opala, natural de Salvador, com idade de 30 anos, trabalha na Secretaria de Saúde deste Município, teve seu primeiro contato com a prática pedagógica nesse momento de estágio que faz parte do currículo do curso de pedagogia. Fez seu estágio de observação, co-participação, bem como, o de regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola pública municipal no bairro da Barra.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após as observações e gravação das aulas das seis estudantes acima citadas no estágio na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, obrigatório no Curso de Pedagogia pela homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, CNE/CP nº 1/2006, foi realizada entrevista com cada uma das estudantes. Nesta etapa, foi usado como recurso para registro das narrações, uma câmera filmadora, com o objetivo de realizar uma análise minuciosa dos relatos da caminhada desses estudantes, ao longo do curso de formação inicial de professores (pedagogos), procurando identificar as dificuldades encontradas na mobilização do saber e do fazer no contexto do estágio supervisionado.

O período de observação em campo aconteceu entre os meses de agosto do ano de 2006 a dezembro de 2007, quando as seis estudantes escolhidas como sujeitos desta pesquisa estavam desenvolvendo o estágio exigido pelo currículo do citado curso.

A análise de dados aconteceu em três etapas: A primeira, deu-se através da análise do currículo do Curso de Pedagogia estudado. As categorias descritivo-analíticas que utilizamos para tal *mister* foram: aspectos positivos e negativos do currículo referentes à observação da interrelação entre as disciplinas; valores e objetivos da Instituição de Ensino Superior (a partir do seu projeto pedagógico).

A segunda etapa deu-se, com a análise das observações gravadas durante o estágio das citadas estudantes. E a terceira etapa, com a análise cuidadosa das entrevistas semi-estruturadas. As categorias erigidas do contexto de nossas observações e das entrevistas realizadas foram: Concepções sobre o Curso de Pedagogia; mobilização das disciplinas de fundamentos das ciências da educação e disciplinas didático - pedagógicas (Didática e Metodologia de Ensino) nos momentos de atuação no estágio; dificuldades encontradas no estágio supervisionado; planejamento de ensino (dificuldades); prática pedagógica; conteúdos de ensino (dificuldades); metodologia; relacionamento com os alunos; avaliação da aprendizagem e recursos didáticos. Por se tratar de pesquisa de cunho qualitativo, de início procedemos à análise a partir de categorias descritivas e, num segundo momento, a partir de categorias interpretativas.

4 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA ESTUDADO

Este capítulo visa analisar os programas curriculares do Curso de Pedagogia em estudo, buscando compreender as relações entre as disciplinas (das ciências da educação e disciplinas didático-pedagógicas) e seus objetivos na formação de professores; a concepção filosófica e político-pedagógica subjacente ao estágio supervisionado, particularmente, e o lugar que este ocupa no currículo.

As estudantes, colaboradoras deste estudo, cursaram o primeiro currículo analisado – Pedagogia Licenciatura com Habilitação no Magistério das Disciplinas Pedagógicas (no ensino médio na modalidade Normal) durante quatro semestres (2004.2, 2005.1, 2005.2 e 2006.1) e, simultaneamente, a Habilitação no Magistério da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cursaram ainda, nos semestres subseqüentes (2006.2, 2007.1, 2007.2 e 2008.1), um outro currículo, aproveitando algumas disciplinas cursadas do primeiro e do segundo. Esse último, já em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 1/2006 — Pedagogia Licenciatura com Habilitação no Magistério da Educação Infantil, no Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério da Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Pedagógica, conferiu às colaboradoras a graduação no curso de Pedagogia.

A Instituição de Ensino Superior (IES) em estudo traz em seu projeto original, a pretensão de contribuir para a formação de recursos humanos comprometidos com uma sociedade mais justa e fraterna, propondo-se a formar profissionais com uma visão crítica da educação, agentes de mudança, capazes de criar soluções novas para problemas novos e não apenas meros executores de tarefas. Profissionais estes que demonstrem pensamento crítico e criativo sobre bases metodológicas atualizadas e que sejam capazes de promover a emancipação dos grupos sociais com os quais irá desenvolver sua prática pedagógica, permitindo-lhes dialogar com o mundo de forma participativa e produtiva. Solicitava, naquele ato, a aprovação do **Curso de Pedagogia: Licenciatura com Habilitações em Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Educação de Jovens e Adultos, com Aprofundamento em Educação de Meninos em Situação de Rua e Educação de**

Pessoas na 3ª Idade, com a finalidade de atender à carência de profissionais qualificados para atuarem junto a esses dois segmentos da sociedade baiana.

Tais argumentos foram apoiados em suposições de que, até aquele momento, a grande maioria dos cursos oferecidos qualificava o pedagogo apenas para a orientação educacional, supervisão educacional, administração e inspeção escolar, sem atentar que a sociedade já clamava por um novo perfil de profissional, ficando um espaço vazio para as demandas acima citadas. Assim sendo, o projeto da instituição em referência propunha a formação inicial para professores, ou seja, para a licenciatura, e não para o bacharelado, ressaltando que a formação estaria voltada ao Magistério das disciplinas pedagógicas na modalidade Normal Médio e para o Magistério da Educação de Jovens e Adultos, com aprofundamento na Educação de Meninos em Situação de Rua e Educação de pessoas na 3ª Idade, a qual foi devidamente autorizada pelo MEC, através de Portaria nº 2571 04/12/2001, Publicada no DOU de 7/12/2001.

4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Primeiramente, analisamos os valores, a missão e a visão que compõem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o projeto pedagógico do curso. Do documento analisado os valores estão dispostos da forma como se segue:

- a)** Os princípios cristãos — que se traduzem pelo comprometimento com a justiça, a solidariedade, a verdade, a fé e a esperança;
- b)** a pessoa humana — que há de ser dignificada por meio do compromisso institucional com o que é relevante e benéfico para a humanidade, os povos e as nações;
- c)** a vivência comunitária — que prima pela dialogicidade entre os indivíduos e a instituição;
- d)** a idoneidade moral — que se manifesta pelo compromisso com a preservação de princípios e valores éticos e cristãos em todas as dimensões humanas: na religião, na família, na sociedade, na cultura e na vida política e econômica.
- e)** o compromisso ético — que se mostra por meio da seriedade e rigor acadêmico e científico. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2003, p.13).

Esclarece que tem como Missão:

Tornar-se uma universidade evangélica de referência nacional, servindo-se do ensino, da pesquisa e da extensão para proporcionar aos seus alunos o acesso ao saber científico e social, de forma a que desenvolvam suas potencialidades profissionais e pessoais em favor da mais alta dignidade da pessoa humana, de uma sociedade próspera e justa, sob a iluminação dos princípios cristãos de respeito a Deus e ao próximo. Além de uma visão institucional, que tem como finalidade, contribuir, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, para a formação de profissionais de excelência, refletindo e difundindo conhecimentos e valores éticos, culturais e cristãos, dedicados à promoção da equidade e da solidariedade social. (PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2003, p. 13).

Do que pudemos depreender como análise dos valores e missão da IES investigada, ressaltamos o forte acento sobre o conteúdo religioso e a preocupação com os valores humanistas e morais. Na prática, tal instituição, até pela composição do seu corpo docente e pelos princípios religiosos subjacentes ao seu projeto pedagógico era pouco tolerante com manifestações culturais provindas de outras religiões, o que consideramos um entrave para um ensino superior que se pretenda democrático e plural.

Analizamos, também, o documento referente ao projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da IES, no qual vigora o currículo acima. De acordo com os registros deste, o currículo do citado curso de formação inicial de professores (pedagogos) estaria voltado,

[...] essencialmente para a formação do professor das séries iniciais – de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e se encontraria estruturado com base em conteúdos relativos ao contexto da Educação Básica e conteúdos relativos ao contexto profissional, a fim de possibilitar igualdade na base técnico-científica, como também permitir o atendimento às diversidades decorrentes das especificidades de cada habilitação pretendida. (PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 5).

Vimos que, embora tragam a Educação de Jovens e Adultos como habilitação, o projeto pedagógico do curso pouco ou nada se refere a ela, especificamente.

O projeto traz, ainda, que o conjunto das disciplinas enumeradas no seu currículo possibilita um seguro conhecimento da realidade educacional brasileira e

se constitui em ferramenta de ação, e que considera a característica dos tipos de público aos quais seus profissionais se dedicarão.

Também no projeto pedagógico, a relação entre a teoria e a prática é entendida como eixo articulador entre os referenciais teóricos do currículo e a realidade do trabalho. Explica que as atividades práticas serão estimuladas desde o início do curso através da disciplina que recebeu o nome de Prática Pedagógica, e que incorpora no tempo devido, o Estágio Supervisionado. A coordenação de estágio deveria acompanhar essa Prática Pedagógica, visando à participação do estudante em projetos integrados em que fosse possível o desenvolvimento de ações junto às escolas, organizações não-governamentais e instituições socioeducativas, sob a forma de observação das atividades e co-participação em projetos. A Prática Pedagógica deveria nascer de um planejamento integrado entre as diversas disciplinas de cada ano em que a mesma pudesse se concretizar e resultar de uma ação interdisciplinar, avaliada mediante apresentação de relatório no final de cada período letivo.

Para a integralização da carga horária mínima do curso, o estudante deveria participar de seminários, congressos, monitorias, pesquisas de iniciação científica e outros eventos científicos na área de educação, bem como realizar estudos complementares, cursos seqüenciais e os estudos independentes, totalizando uma carga horária mínima de 120 horas.

Para complementar o planejamento curricular, seria oferecida a disciplina de Tópicos Especiais em Educação, que aborda conteúdos ligados à formação específica do educador e aqueles emergentes das necessidades dos discentes e decorrentes da escolha que completem sua formação.

O Trabalho de Conclusão de Curso era integrado ao Projeto Pedagógico da Instituição, que deveria versar sobre uma das duas linhas de aprofundamento do curso: Educação para Meninos de Rua ou Educação para Pessoas na 3ª Idade, o qual estaria vinculado à Prática Pedagógica ou à Iniciação à Pesquisa. A disciplina Elaboração e Análise do Trabalho de Conclusão do Curso, será cursada no 3º e 4º ano do curso, sendo o trabalho orientado pelo próprio professor da disciplina ou de um outro docente que fizesse parte da equipe, a depender da área de interesse demonstrada pelo aluno, e que deveria ser entregue pelo estudante ao final do curso.

Era prevista, ainda, na concepção do curso, a realização do Seminário de Integração Disciplinar, que deveria ocorrer ao final de cada período letivo, oportunidade em que se faria uma avaliação das atividades e ações desenvolvidas, subsidiando o planejamento das ações para o período letivo seguinte, além de manter o princípio de integração e interdisciplinaridade.

Dessa maneira, esperava-se que os egressos deste curso, demonstrassem, além do compromisso ético, qualidade formal e política em suas ações e capacidade de elaboração própria; de construção auto suficiente de projeto pedagógico criativo e de autonomia acadêmica; conjugar teoria e prática; motivar atitudes emancipatórias; atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização; organizar sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; produzir e difundir conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; atuar nos campos emergentes a área educacional; promover a integração da escola na família e na comunidade, atuando como aglutinador desse processo; compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no seu contexto social e cultural, aproveitando suas experiências mais próximas para a construção do saber coletivo; compreender e valorizar as diferentes linguagens manifestas e de sua função na produção do conhecimento; valorizar as produções culturais e os diferentes padrões.

Do projeto pedagógico analisado, pudemos depreender aspectos bem avançados no que tange às questões como a interdisciplinaridade, por exemplo, como, a realização do Seminário de Integração Disciplinar que deveria ocorrer ao final de cada período letivo, oportunidade em que se faria valer a articulação interdisciplinar.

Por fim, ressaltamos que nem sempre o que é documentado é cumprido. Da nossa investigação e vivência dentro da instituição, podemos dizer da dificuldade que tinham, e têm ainda, os professores em se reunir para se fazer um ensino mais integrado, devido ao regime de trabalho, por causa da indisponibilidade de tempo, como também da falta de remuneração para esse tipo de atividade. Essa é uma realidade que podemos verificar, também, em outras IES privadas.

É importante salientar que consta do projeto do curso que as atividades práticas seriam estimuladas desde o seu início, através da disciplina que recebeu o nome de Prática de Ensino e que incorpora no tempo devido, o Estágio Supervisionado. Esse discurso não está condizente com o que existe efetivamente

no cotidiano da Instituição em foco que, além de não considerar a Didática como disciplina prática, trabalha de forma desarticulada e distante da realidade vivenciada nas escolas.

Outrossim, acontece com a disciplina que recebe o nome de Prática de Ensino, que se inicia no segundo semestre e se estende até o oitavo e último semestre do curso. Esta só oferece o contato direto com a prática nas escolas quando incorporam o Estágio Supervisionado obrigatório, com carga horária de 400 horas, a partir do quinto semestre. No entanto, o Curso estudado não efetiva o que manifesta em sua proposta para formação desses futuros profissionais do ensino.

É importante, também, citar a dificuldade encontrada por grande parte dos estudantes que trabalham nos turnos matutino e vespertino, e que são cursistas do noturno. Estes, muitas vezes, enfrentam dificuldades em fazer a observação em campo, durante o dia, devido ao regime de trabalho que exercem. Fato, que também prejudica o andamento das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino.

Outra situação preocupante é a substituição da observação em campo por outras atividades, mesmo que essas envolvam planejamento e realização de oficina oferecida para jovens e adultos. Vale salientar que uma matéria que requer observação em campo no momento do percurso não deve adiar a pesquisa de campo para os semestres que se seguem, pois vai fragmentar um trabalho que deveria ser acoplado.

4.2 OS CURRÍCULOS DO CURSO

A referida Instituição de Ensino Superior (IES), deu início às suas atividades no ano de 2003, quando realizou o primeiro concurso vestibular, constituindo duas turmas para o ano em referência, salientando que o currículo inicial apresentado pela instituição estudada estava organizado no formato anual. No entanto, somente as turmas acima citadas cursaram com essa estrutura anual.

O segundo concurso vestibular só foi realizado no 2º semestre do ano de 2004, com a Matriz Curricular não mais organizada no formato anual e sim, semestral, e com algumas alterações tanto no número de disciplinas que foram acrescentadas quanto na carga horária, que foi reduzida substancialmente, ficando a

grande maioria com 40h/aulas. Dessa seleção, matricularam-se 40 estudantes, mas só 15 continuaram na instituição, pois houve uma evasão de 62,5% da turma. Desses 15 estudantes que continuaram cursando Pedagogia, seis são sujeitos desta pesquisa.

Apresentaremos, a seguir, a *Grade* curricular (termo usado pela instituição) do curso estudado com habilitação para o magistério das disciplinas pedagógicas, cursadas pelos sujeitos desta pesquisa.

GRADE CURRICULAR CURSO DE PEDAGOGIA: LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS							
Eixo de Formação Básica				Eixo de Formação Específica			
1º-Semestre	CH	2º-Semestre	CH	3º-Semestre	CH	4º-Semestre	CH
Sociologia-I	40	Sociologia-II	40	Psicologia da Educação-III	40	Fundamentos da Educação-Fundamental	40
Didática-I	40	Didática-II	40	Filosofia da Educação-II	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino-Geografia-II	40
História-da-Educação-I	60	História-da-Educação-II	60	Informática, Tecnologia-e-Ensino	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino-Matemática-I	40
Antropologia-da-Educação-I	40	Antropologia-da-Educação-II	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino-de-Geografia-I	40	Currículo	40
Português	40	Psicologia da Educação-II	40	Arte e Educação	40	Avaliação-Educacional-II	40
Educação-e-Meio-Ambiente	40	Leitura-e-Produção-de-Textos	40	Metodologia-do-Ensino-da-Língua-Portuguesa	40	Educação-Ludicidade	40
Ação-do-Pedagogo-e-Ética-Profissional	40	Conteúdo e Metodologia do Ensino-da-Bíblia	40	Organização-de-Trabalho-Escolar	40	Educação-Inclusiva	40
Legislação, Estrutura e Funcionamento do Ensino	60	Metodologia e Técnica de Pesquisa em Educação.	40	Avaliação-Educacional-I	40	Criança e a Adolescente na Sociedade Contemporânea-I	40
Psicologia da Educação-I	40	Filosofia da Educação-I	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino-História-I	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino-de-História-II	40
		Prática de Ensino-I	40	Prática de Ensino-II	60	Prática de Ensino-III	60
TOTAL	400	TOTAL	420	TOTAL	420	TOTAL	420

5º Semestre	CH	6º Semestre	CH	7º Semestre	CH	8º Semestre	CH
EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA							
Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências I	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências II	40	Educação e Sexualidade	40	Trabalho de Conclusão de Curso II	60
Introdução a Gestão Escolar I	40	Introdução a Gestão Escolar II	40	Optativa	40	Fundamentos do Corpo e Movimento	40
Educação para a Diversidade	40	Estatística Aplicada à Educação	40	Arte de Contar História	40	Psicomotricidade	40
Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática II	40	Elaboração e Gestão de Projetos	40	Educação Musical	60	Optativa	40
Relações Humanas	40	Educação e Alternativas Pedagógicas	40	Trabalho e Educação	40	Introdução a Psicopedagogia	60
Fundamentos Bíblicos	40	Tópicos Especiais em Criança em Situação de Risco II	40	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	Prática de Ensino VII	60
Alfabetização	40	Criança e a Adolescente na Sociedade Contemporânea II	40	Prática de Ensino VI	60		
Tópicos Especiais em Criança em Situação de Risco I	40	Optativa	40				
Prática de Ensino IV	60	Prática de Ensino V	60				
TOTAL	400	TOTAL	380	TOTAL	340	TOTAL	300

Quadro 2: Grade Curricular, Curso de Pedagogia

Fonte: Grade Curricular, Curso de Pedagogia: Licenciatura Com Habilitação em Magistério das Disciplinas Pedagógicas da Instituição Estudada.

4.2.1 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CURRÍCULO REFERENTES À ADEQUAÇÃO DA INTERRELAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS

a) Aspectos negativos

(1) Essa matriz curricular apresenta uma contradição porque está voltada para a habilitação – magistério das matérias pedagógicas e, àquela época, o curso de Magistério na modalidade Normal de nível médio já estava em vias de extinção. Inclusive, no próprio texto da Lei nº 9394/96, ²art.62, aparece a formação oferecida

² 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,

pelo curso normal médio como qualificação mínima para o exercício do magistério, considerando os seus egressos como professores leigos. Ressaltamos que, atualmente na cidade de Salvador, só existe uma escola que oferece o Curso de Magistério na modalidade Normal Médio, que é o Instituto Isaias Alves (ICEIA).

(2) Pode-se destacar ainda, do ponto de vista da articulação entre as disciplinas das ciências da educação e as didático-pedagógicas que as primeiras encontram-se em bloco no 1º e 2º semestres (havendo duas disciplinas ainda no 3º semestre), e as disciplinas didático-pedagógicas se encontram majoritariamente presentes a partir do 4º semestre do curso. Esse tipo de organização curricular, separatista, entre os fundamentos da educação e as disciplinas voltadas à prática profissional, pode perturbar a formação dos pedagogos. Inclusive pela falta de atividades, no currículo, favorecedoras desse tipo de articulação (como seminários interdisciplinares e prática de pesquisa).

b) Aspectos positivos

(1) Não obstante, podemos destacar que a presença das disciplinas Prática de ensino I, II, III, IV, V e VI, desde o 2º semestre do curso, constitui-se um aspecto positivo e aglutinador de experiências concretas ligadas ao exercício profissional.

(2) Destacamos, ainda, como aspectos positivos, a presença de algumas disciplinas interessantes para a formação do pedagogo, como, Introdução à psicopedagogia, Psicomotricidade e Fundamentos do corpo e movimento (no 8º semestre), as duas últimas envolvendo a educação corporal, aspecto extremamente esquecido em currículos voltados à formação de professores. Destacamos, ainda, outras disciplinas que nem sempre se apresentam nesses currículos, mas, que são, a nosso ver, orientadoras de uma prática profissional mais congruente com as exigências da contemporaneidade, como, Educação e sexualidade e Trabalho e educação (no 7º semestre). A disciplina Educação musical, também no 7º semestre, constitui-se, também, a nosso ver, uma disciplina fundamental para a formação de pedagogos e professores voltada para uma prática pedagógica mais lúdica e artística, dimensão essa, também muito esquecida em escolas do nível básico.

A seguinte matriz curricular traz a segunda habilitação cursada pelas estudantes, simultaneamente com a primeira, referente à habilitação para o Magistério na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

GRADE CURRICULAR CURSO DE PEDAGOGIA: LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS							
Eixo de Formação Básica				Eixo de Formação Específica			
1º Semestre	CH	2º Semestre	CH	3º Semestre	CH	4º Semestre	CH
Sociologia I	40	Sociologia II	40	Psicologia da Educação III	40	Educação de Jovens e Adultos I	40
Didática I	40	Didática II	40	Filosofia da Educação II	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia II	40
História da Educação I	60	História da Educação II	60	Informática, Tecnologia e Ensino	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática I	40
Antropologia da Educação I	40	Antropologia da Educação II	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia I	40	Currículo	40
Português	40	Psicologia da Educação II	40	Arte e Educação	40	Avaliação Educacional II	40
Educação e Meio Ambiente	40	Leitura e Produção de Texto	40	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	40	Técnicas e Dinâmicas de Grupo	40
Ação do Pedagogo e Ética Profissional	40	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Bíblia	40	Organização de Trabalho Escolar	40	Educação Inclusiva	40
Legislação, Estrutura e Funcionamento do Ensino	60	Metodologia e Técnica de Pesquisa em Educação.	40	Avaliação Educacional I	40	Jovens e Adultos na Sociedade Contemporânea I	40
Psicologia da Educação I	40	Filosofia da Educação I	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino de História I	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino de História II	40
		Prática de Ensino I	40	Prática de Ensino II	60	Prática de Ensino III	60
TOTAL	400	TOTAL	420	TOTAL	420	TOTAL	420

EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

5º Semestre	CH	6º Semestre	CH	7º Semestre	CH	8º Semestre	CH
Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências I	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências II	40	Educação e Sexualidade	40	Trabalho de Conclusão de Curso II	60
Introdução a Gestão Escolar I	40	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Português I	40	Optativa	40	Fundamentos do Corpo e Movimento	40
Educação para a Diversidade	40	Estatística Aplicada à Educação	40	Fundamentos de Gerontologia	40	Psicomotricidade	40
Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática II	40	Elaboração e Gestão de Projetos	40	Educação Musical	60	Optativa	40
Relações Humanas	40	Educação e Alternativas Pedagógicas	40	Trabalho e Educação	40	Introdução a Psicopedagogia	60
Fundamentos Bíblicos	40	Tópicos Especiais em Educação para a 3ª Idade II	40	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	Prática de Ensino VII	60
Educação de Jovens e Adultos II	40	Optativa	40	Prática de Ensino VI	60		
Tópicos Especiais em Educação para a 3ª Idade I	40	Psicologia da Terceira Idade	40				
Prática de Ensino IV	60	Prática de Ensino V	60				
TOTAL	380	TOTAL	380	TOTAL	340	TOTAL	300

³Quadro 3: Eixo de Formação Específica Grade Curricular Curso de Pedagogia: Licenciatura Com Habilitação em Educação de Jovens e Adultos da Instituição Pesquisada
Fonte: Grade Curricular Curso de Pedagogia

Esta matriz curricular, voltada para a docência na Educação de Jovens e Adultos, tinha como objetivo formar profissionais para trabalhar com jovens e adultos que não cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tal habilitação se constituía interessante e necessária para atender a um enorme contingente de jovens e adultos no município de Salvador, com idade acima de quinze anos que não foram alfabetizados ou que não conseguiram concluir os anos iniciais do ensino fundamental dentro da faixa-etária prevista pelo processo de escolarização normal. Conforme pesquisa realizada no ano de 2007 pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, cerca de 53% dos jovens brasileiros,

³ As ementas das disciplinas desse currículo encontram-se em anexo.

entre 15 e 24 anos, não estudam em qualquer modalidade de ensino, contando com um grande contingente de jovens e adultos analfabetos.

a) Aspectos Positivos

(1) Apontamos como aspecto positivo a distribuição da disciplina de Prática de Ensino desde o segundo semestre do curso até o último.

b) Aspectos Negativos

(1) Para a lógica de um currículo disciplinar e hierárquico, voltados para a formação de professores (pedagogos), as disciplinas provindas das ciências da educação encontram-se localizadas em bloco, praticamente no primeiro e no segundo semestres deste currículo, são elas: Sociologia I e II, História da Educação I e II, Antropologia da Educação I e II, Psicologia da Educação I e II e Filosofia da Educação I, ficando Filosofia da Educação II no terceiro semestre. Nesse sentido, constatamos que há um distanciamento entre a grande maioria das disciplinas oriundas das ciências da educação (localizadas no primeiro e no segundo semestres) e as de formação pedagógica (localizadas a partir do quarto semestre, principalmente), o que consideramos aspecto negativo.

(2) O número exagerado de disciplinas num mesmo semestre com carga-horária de 40h/aulas para a maioria das disciplinas, contribuindo assim, para a fragmentação e superficialidade no desenvolvimento destas, outro aspecto negativo no currículo, a nosso ver.

(3) A disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino da Bíblia, no segundo semestre, enquanto a disciplina de Fundamentos Bíblicos aparece somente no quinto semestre, quando deveria ser o inverso.

(4) Outro hiato grande é a disciplina Metodologia e Técnica de Pesquisa em Educação, no segundo semestre e a disciplina Trabalho e Conclusão de Curso I e II presentes, nos dois últimos semestres.

(5) A fragmentação do conteúdo em várias disciplinas; nenhuma atividade ou seminário previstos para trabalhos interdisciplinares; professores que trabalham isoladamente – próprio da cultura organizacional do sistema de trabalho por hora/aula trabalhada na sala de aula (horistas). Tudo isso incide, negativamente, na formação do pedagogo.

É relevante destacar que as estagiárias, sujeitos deste estudo entraram no segundo semestre de 2004 e que poderia terminar o curso com o currículo acima citado, por já ter cursado 50% para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério da Educação de Jovens e Adultos, foi interrompido para adequação de um novo currículo. Essa adequação implicou na mudança do projeto pedagógico e currículo do curso, como também das habilitações, que anteriormente seria para o magistério das Disciplinas Pedagógicas e para o magistério da Educação de Jovens e Adultos e que atualmente, são voltadas para o magistério da Educação Infantil, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para Coordenação Pedagógica. Em suma, a turma analisada passou por três currículos.

Portanto, faz-se necessário apresentar a matriz curricular atual da instituição em apreço cursada também pelas estudantes, a partir do quinto semestre até o oitavo, quando foi, então, concluído o curso. A matriz abaixo está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP 1/2006, homologada no ano de 2006, para o Curso de Pedagogia.

MATRIZ CURRICULAR – CURSO DE PEDAGOGIA – CARGA HORÁRIA TOTAL - 3320 horas							
Reconhecido com conceito B - Portaria nº53, de 19 de janeiro de 2007. Publicado no D.O.U nº16, de 23 de janeiro de 2007, pg5.							
1ºSemestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5ºSemestre	6ºSemestre	7ºSemestre	8ºSemestre
Metodologia do Estudo Científico 80	Sociologia da Educação 80	Antropologia da Educação 40	Currículo e Educação 80	Metodologia da Pesquisa 80	Letramento e Alfabetização 80	Trabalho de Conclusão de Curso I 80	Trabalho de Conclusão de Curso II 80
Filosofia da Educação 80	Didática I 80	Didática II 80	Educação Inclusiva 80	Língua de Sinais Brasileira 80	Estatística Aplicada à Educação 40	Política e Planejamento Educacional 80	Educação e Etnicidade 40
História da Educação 80	Psicologia do Desenvolvimento 80	Psicologia da Aprendizagem 80	Jogos, Brinquedos e brincadeira na prática educativa 40	Formação Pedagógica do Educador Infantil 40	Educação de Jovens e Adultos 80	Coordenação Pedagógica 80	Optativa II 40
Português 80	Arte e Educação 40	Bases epistemológicas e metodológicas do ensino da matemática 80	Bases epistemológicas e metodológicas do ensino da língua portuguesa 80	História da Infância e Multiculturalismo 40	Dificuldades de Aprendizagem 80	Elaboração e Gestão de Projetos Educativos 80	Optativa II 40

Ação do Pedagogo e Ética Profissional 40	Organização da Educação Básica 80	Bases epistemológicas e metodológicas do ensino de ciências naturais 80	Bases epistemológicas e metodológicas do ensino de ciências sociais 80	Avaliação da Aprendizagem 80	Optativa I 80	Estágio em Gestão Escolar 100 horas	Educação Cidadania e Movimentos Sociais 80
Fundamentos Bíblicos 40	Educação e Tecnologia 40	Tecnologias da Informação e Comunicação na Prática Educativa 40	Educação, Meio Ambiente e Ecologia 40	Literatura Infantil 40	Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental 100 horas		
				Estágio Supervisionado em Educação Infantil 100			
Total 400 h	Total 400 h	Total 400 h	Total 400 h	Total 460 h	Total 460 h	Total 420	Total 280 h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais 50 horas + Monitoria e extensão 50 horas							
ESTUDOS INDEPENDENTES = 100 horas de Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio de atividades acadêmico-científico-culturais, da iniciação científica, da extensão e da monitoria							
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO - 3320 horas = 2.920 atividades formativas + 300 horas de estágio curricular + 100 horas de estudos independentes							
OPTATIVAS:							
§ Lingüística - 80 h		§ Bioética - 40 h		§ Educação Rural – 40 h			
§ Leitura e produção textual - 80 h		§ Educação hospitalar – 40 h		§ Educação Musical – 40 h			
§ A arte de argumentar – 80		§ Educação a distancia - 40 h		§ História da Bahia – 40 h			
§ Estrutura Organizacional da Escola - 80 h		§ Relações Interpessoais e Dinâmicas de Grupo - 40h		§ Psicomotricidade – 40 h			
§ Educação Popular - 80 h		§ Educação e Saúde - 40h		§ Educação Indígena – 40 h			

Publicada no Diário Oficial

Quadro 4: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia — Licenciatura, da Instituição Estudada, Publicada No Diário Oficial da União Nº 16, de 23 de Janeiro de 2007.

Fonte: Diário Oficial da União Nº 16, de 23 de Janeiro de 2007

a) Aspectos Positivos

(1) O novo currículo apresentado está voltado para a formação do futuro professor que irá trabalhar com o magistério da Educação Infantil, com o magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e coordenação pedagógica. Essa reformulação apresentou avanços que consideramos positivos, uma vez que, antes cabia somente as universidades a formação de licenciados para trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil no Curso de Pedagogia,

ficando para as IES a opção do curso Normal Superior, que formava exclusivamente para as citadas licenciaturas.

(2) A alteração na carga horária de 40 horas/aulas para 80 horas/aulas da grande maioria das disciplinas e a proposta de desenvolver projetos de integração entre os diferentes componentes curriculares que podem contribuir para a formação profissional dos alunos, consideramos como aspectos positivos.

(3) O desenvolvimento de competências que permitirão que os mesmos, participem da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico é outro aspecto que julgamos positivo nessa reforma.

(4) De acordo com o texto do atual projeto do Curso de Pedagogia da instituição estudada (PERFIL DO FORMANDO, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES, p. 21) pretende-se com esse novo currículo que o egresso deste curso, caminhe no sentido de que a formação do futuro professor-educador de Educação Infantil e do Ensino Fundamental seja alicerçada em princípios que lhe permita exercer o magistério de modo crítico, criativo e comprometido com a educação de crianças e com a sociedade brasileira.

b) Aspectos Negativos

i) O currículo em voga, traz em seus objetivos (p.19 e p. 20) a formação para o magistério na Educação de Jovens e Adultos, Educação Não-Escolar e Educação Inclusiva, além das acima citadas. Essa multiplicidade nas áreas de atuação, com carga horária insuficiente para atender tal demanda, consideramos como aspecto negativo.

ii) A carga horária geral de 80 horas/aulas oferecida à única disciplina destinada à formação em EJA, e a ausência do estágio supervisionado, a nosso ver, não habilita o estudante para o magistério nesse segmento, o que consideramos também como aspecto negativo.

iii) Outro aspecto que consideramos negativo no currículo é a ausência de disciplinas didático-pedagógicas no primeiro semestre do curso.

Para concluir, podemos dizer que o currículo cursado pelos sujeitos do nosso estudo e que lhes graduou, ao final, – tem a finalidade de formar professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação não-

escolar e Educação Inclusiva, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A nosso ver, esse currículo apresenta avanços e retrocessos para a formação dos pedagogos e tentamos explicitar esses aspectos ao longo do presente capítulo.

Verificamos pelos currículos analisados (principalmente a 1ª e a 2ª grades), no seu aspecto documental, que há espaço para a mobilização entre o saber e o fazer pedagógicos, mediante, principalmente, a integração desses aspectos nas disciplinas como as Práticas de Ensino, presentes desde o 2º semestre até o último semestre do curso. Não obstante, a efetivação desses currículos na prática, pelo relato das estudantes estagiárias e pela observação que pudemos fazer, revelam o quão distantes se encontram o saber disciplinar e o fazer pedagógico no momento do estágio supervisionado. Fica nítida também a dicotomia entre as disciplinas das ciências da educação e as disciplinas didático-pedagógicas. Todas deveriam estar conectadas, visto que o curso de graduação é que vai dar o sustentáculo para o exercício desta profissão. Segundo Borges (2004, p. 114), “[...] os saberes adquiridos pela experiência profissional e também através das experiências pré-profissionais constituem parte dos fundamentos da prática e da competência docente.” Isso mostra, a importância da mobilização do saber e do fazer para gerar as competências necessárias ao exercício da profissão.

De tudo que se pôde constatar, torna imperativo dizer que as sucessivas mudanças ocorridas nos currículos do Curso de Pedagogia da instituição pesquisada (três reformulações curriculares ao todo, em apenas quatro anos), seguramente prejudicou a formação inicial dos alunos que atravessaram essas transições, por força de uma política educacional falha, ambígua e, também, por problemas de gestão dos projetos curriculares, organização e planejamento, dentro da própria instituição. Prejuízos esses, visivelmente observados no estágio supervisionado, quando as estagiárias mostraram grande dificuldade em mobilizar os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas) no seu fazer.

5 ANÁLISE DOS DADOS DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

O conhecimento de informações ou dados isolados não é suficiente. É preciso situar as informações em seu contexto, para que elas adquiram sentido e funcionalidade.

(Edgar Morin)

Este capítulo apresenta a descrição e análise dos dados coletados durante a pesquisa realizada com um grupo de seis estudantes num universo de 15 estudantes de uma classe de 7^o semestre, concluintes do Curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior na cidade de Salvador. Esta pesquisa visa responder às seguintes questões: Como acontece as relações entre as chamadas “disciplinas provindas das ciências da educação” e “disciplinas didático-pedagógicas” como (Didática, Metodologias de Ensino e Estágio) no Curso de Pedagogia da instituição estudada? E entender como os estudantes, concluintes desse curso, mobilizam os saberes provindos dos componentes curriculares na prática do estágio supervisionado?

Dessa forma, ordenamos a coleta desses dados a partir das seguintes técnicas:

- a) observação durante o desenvolvimento do estágio e filmagem das aulas regidas pelas estudantes participantes da pesquisa;
- b) entrevista semi-estruturada.

No contexto da análise dos dados, partimos de algumas categorias descritivo-analíticas erigidas das entrevistas, que juntamente com as observações das aulas em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, mediadas pelas estudantes estagiárias, e ainda da análise do currículo do curso em estudo, buscaremos as trilhas que possivelmente nos levarão às respostas das nossas questões de pesquisa. As categorias foram dispostas da forma como se segue:

1 Concepções sobre o Curso de Pedagogia: Nesta categoria os sujeitos apresentarão suas visões acerca do curso e da formação proporcionada por ele. Vejamos o que dizem:

O curso de pedagogia pra mim é muito importante. Eu me formei em Magistério, sempre gostei da área de educação. Trabalhei com inclusão (crianças especiais), tenho muitos planos para desenvolver nesta área. (AMETISTA)

A Graduação em pedagogia pra mim é bastante importante, acho que me enriqueceu em alguns aspectos, algumas disciplinas me identifiquei mais. Porém ainda acho que tem muita coisa que precisa melhorar, sem dúvida. (TURMALINA)

O curso de pedagogia pra mim, ele é assim super-importante, muito importante, principalmente pra mim que fiz o curso de magistério. O curso de Magistério do 2º grau dá uma base muito boa, no sentido de educar, de docência. [...] Os docentes saem com muitas dificuldades de fazer essa relação teoria e prática. Hoje, se você termina o 3º ano e vai fazer um curso de pedagogia, acho que ele não te prepara muito para a prática. É diferente você fazer o curso de pedagogia depois de ter feito o magistério de 2º grau e de já está na sala de aula, eu acho que dá para entender melhor. Hoje, vejo que a maioria das minhas colegas que não fizeram magistério, quando saem da faculdade não estão preparados para a sala de aula. Só quem se sente tranqüilizada nesse curso é quem já tem uma prática. (ÁGATA)

Por isso, estou fazendo pedagogia, estou correndo atrás, porque se eu fosse esperar pelo o que o curso me oferece [...] não estou falando de todas as disciplinas, nem de todos os meus professores, mas o fato é que o curso num todo não tem atendido o mínimo que eu esperava. Sinto pelas minhas colegas que não fizeram magistério, pois se encontram totalmente perdidas, principalmente na hora do estágio.(ESMERALDA)

Eu acho um curso fantástico. Gosto muito de pedagogia, porém o curso fica muito a desejar, eu acho que quando a gente trabalha uma formação inicial em que eu posso sair preparada para atuar em qualquer área na pedagogia é muito vago porque como a gente discute se eu quero ser coordenador pedagógico, eu preciso me especializar, se eu quero ser professor do EJA, eu preciso me especializar. Não é uma disciplina de 80 horas que vai me habilitar a assumir tal função. Eu acho que o curso deveria direcionar mais. (SAFIRA)

Eu acho que o currículo do curso de pedagogia pra mim é tudo novo, todas as disciplinas são novas, todas são importantes, tudo o que está vindo pra mim é lucro. [...] Todo conhecimento é válido, tudo, mas quando chega no final do curso que já é o meu caso, vejo que deixou muito a desejar. Muitas disciplinas poderiam ter sido

estendidas, O curso de pedagogia deveria ser um pouco maior porque quatro anos não dar pra formar . Eu acho que o curso de pedagogia não é um curso que forma professores, e sim o coordenador, o orientador, eu sempre achei isso e agora tenho mais certeza disso. (OPALA)

Aqui, as estudantes expressaram suas opiniões a respeito do curso em referência e da formação que lhes fora proporcionada até o momento. Segundo Charlot (2000, p. 90):

Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (em referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção).

Partindo do pensamento do autor e também dos extratos enunciados pelas colaboradoras, podemos inferir que os egressos desse curso parecem não se sentir preparados para assumir a docência. As colaboradoras, em todos os momentos da entrevista, mostraram vontade de aprender, de estar aptas para desenvolver o *ofício de ser professor*, salientando, porém, insegurança e insatisfação por acharem que o curso em estudo não prepara para a docência.

A estudante Ágata, (terceira fala enunciada anteriormente), cursou o Normal Médio e já exerce a docência há vinte anos, no entanto, mostra-se preocupada com as colegas que optaram pelo Curso de Pedagogia em questão e que fizeram o ensino médio regular, argumentando que esse curso não prepara o estudante para a docência, apesar do currículo da instituição estudada estar voltado para a Licenciatura antes, mesmo da reformulação do projeto do curso, no sentido de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas no ano de 2006. “Hoje vejo que a maioria das minhas colegas que não fizeram magistério, quando saem da faculdade não estão preparados para a sala de aula.” (ÁGATA)

Safira, apesar de dizer que gosta muito de pedagogia e que acha o curso fantástico, imediatamente diz também que o curso deixa muito a desejar, no momento em que as disciplinas são diversificadas e a carga-horária insuficiente para no final, o egresso do curso estar apto para assumir qualquer função da profissão

escolhida. “Gosto muito de pedagogia, porém o curso fica muito a desejar.” (SAFIRA).

Opala é uma estudante que vem do ensino médio regular, encontrando-se no 7º semestre do Curso de Pedagogia, avaliando que a duração de quatro anos é insuficiente para a aptidão do licenciado no referido curso. “Eu acho que o curso de pedagogia não é um curso que forma professores.” (OPALA).

A colaboradora Esmeralda tem 14 anos na docência de Educação Infantil, e hoje encontra-se no 7º semestre do curso em estudo; entretanto, declara estar totalmente insatisfeita, posto que o curso não tem atendido as suas expectativas. “[...] o curso num todo não tem atendido o mínimo que eu esperava.” (Esmeralda).

Não adianta oferecer aos professores a formação nos cursos de graduação se esses não derem subsídios para o professor ou futuros professores resolverem os problemas que aparecem no cotidiano da escola. Enfatiza que os saberes disciplinares são importantes e necessários à formação, porém eles por si só não resolvem o problema. A colaboração acima citada é de grande importância para a descoberta dessa insatisfação aqui apresentada por cinco das seis estudantes colaboradoras da pesquisa, que declaram que o curso não prepara para a docência.

De acordo com Charlot (2000, p. 86):

O problema é, finalmente, que, para ajudar os professores a enfrentar novas situações de ensino, oferece-se a eles hoje uma formação de tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver seus problemas com os quais são confrontados. (CHARLOT, 2000, p. 86).

Buscaremos em todo esse percurso da análise dos dados coletados trazer considerações e sugestões que possam contribuir para minimizar o problema que gera essa insatisfação a respeito da formação que o curso em questão oferece.

2 Mobilização das disciplinas de fundamentos das ciências da educação e disciplinas didático-pedagógicas (Didática e Metodologia de Ensino) nos momentos de atuação no estágio — Esta categoria busca desvelar como as estudantes mobilizam os saberes que foram supostamente aprendidos nas

disciplinas provindas das ciências da educação e nas disciplinas didáticas, no momento do estágio quando assumiram a regência na sala de aula.

Para Tardif (2002), os saberes das ciências da educação são aqueles provindos das diferentes ciências humanas, como Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, que tentam explicar o fenômeno educativo, de modo concatenado/interdisciplinar ou não. Chama de saberes pedagógicos aqueles que provêm da ciência pedagógica e que também operam no sentido de análise e explicitação do fenômeno educativo (saberes provindos da Didática e suas Metodologias específicas), assim como na instrumentalização mais direta para o ensino. Nesse sentido, todas as disciplinas do currículo de Pedagogia deveriam estar voltadas para o objetivo primordial do curso, qual seja, formar o pedagogo, o licenciado em Pedagogia para uma atuação competente enquanto docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Apoiamo-nos no conceito de mobilização trazido por Charlot (2000, p.55), que remete à idéia de movimento, entendido também como “razão de agir”, assim como, na proposta curricular da instituição, nas observações feitas durante o estágio, e ainda nas declarações das estudantes, para examinar essa questão.

Seria interessante é que no mesmo momento que a gente tivesse a teoria tivesse a prática. [...] Na minha experiência como aluna em todo o momento a gente viu disciplinas como antropologia, que informou assim, sobre a educação, o que é importante, mas não identificou a realidade o que a gente vai reviver na prática. E que a gente pode perceber isso na sala de aula, então a gente sente isso, a gente percebe essa necessidade quando vai pra sala de aula.
(AMETISTA)

Acho que existe uma distância sim, do que a gente vê nas disciplinas na faculdade e o que a gente aplica no dia-a-dia na escola. Mas teve uma disciplina que eu achei assim muito importante, que foi Alfabetização e Letramento e que me ajudou ainda mais a ver assim a forma como a criança aprende. Já estou no final do curso e quero logo me formar, fazer uma especialização e continuar trabalhando.
(TURMALINA)

Em relação assim a algumas disciplinas, fica assim, um pouco difícil a gente está fazendo tal relação em outras disciplina nos dá o suporte pra gente fazer o trabalho pedagógico na sala de aula. Psicologia nos ajuda muito, sociologia também me ajudou bastante, mas assim o que mais me ajudou foi a disciplina de didática, pois eu já tinha minha experiência como professora, com 20 anos de sala de

aula, então acho que ela veio para somar. E didática é ação. Eu ainda creio que ainda é possível a gente ver essas disciplinas interagirem de forma que trabalhe o todo, mas ainda precisa de muitos ajustes para acabar com essas falhas, e trabalhar o todo. (ÁGATA)

Eu consegui associar algumas disciplinas. A disciplina de psicologia e a de sociologia. Eu consegui fazer sim uma relação. Mas tem várias disciplinas que eu não consegui relacionar. Eu acho que os professores da faculdade deveriam dar os conteúdos pensando na nossa prática. Pode haver, mas não há. Acho que seria possível se o professor também pensasse nisso. (ESMERALDA)

Como eu trabalho com crianças carentes pra mim as disciplinas de psicologia foram fundamentais, tanto para o meu atendimento na associação, quanto na própria pedagogia. Eu me baseei muito com um pouco da psicologia e um pouco da sociologia, entender o porque estamos trabalhando quem são os nossos alunos, o porque do comportamento, de onde eles vem, eu acho que consegui um pouco fazer essa relação. A gente também trabalha algumas disciplinas no curso de pedagogia que a gente não consegue relacionar. (SAFIRA)

Acho que algumas disciplinas deixaram muito a desejar, pois na hora do estágio, passei por algumas situações, bem difíceis. Eu desde que entrei na faculdade eu sempre bati na mesma tecla. Gente eu acho que as pessoas não vão conseguir desenvolver um trabalho só com o que a gente ouve aqui na sala de aula. (OPALA)

Fazendo uma leitura dos relatos expostos, vimos que, das seis informantes, quatro disseram mobilizar disciplinas cursadas no estágio, principalmente as disciplinas, Psicologia e Sociologia. As outras duas citadas foram Didática e Alfabetização.

No entanto, e contraditoriamente, as observações feitas no estágio atestaram a dificuldade que as estudantes sentiram ao mobilizar os saberes provindos tanto das disciplinas acima citadas, como das outras disciplinas do curso (a maioria) do estágio.

Em algumas das aulas observadas, como em quatro aulas de Língua Portuguesa (expressão escrita) mediadas pelas estudantes Turmalina e Ágata, pudemos perceber essa contradição. Por exemplo, na aula que observamos em que a primeira diz ter mobilizado conteúdos da disciplina Alfabetização e, no entanto, não levou em consideração o nível de escrita das crianças na hora de elaborar a atividade impressa.

Já com a disciplina Didática, citada por Ágata, ficou clara a mobilização do saber e do fazer pedagógico quando, numa aula observada por nós, escolheram as histórias: *Menina bonita do laço de fita* e a história *Branca de Neve e os sete anões*, para trabalhar tipologia textual (contos de fadas), explorando também a etnia e a cidadania. A metodologia utilizada para trabalhar foi instigante, pois pensaram na dramatização de uma história e na escuta de outra usando aparelho de som. Essa estratégia conseguiu prender a atenção dos alunos por um bom tempo. No entanto, os alunos se dispersaram no momento da atividade escrita, pois diziam “não saber fazer” e “não estar entendendo”. A fala dos alunos, nos leva a pensar que houve uma falha por parte das estudantes na elaboração da atividade.

Para mobilizar o saber e o fazer, faz-se necessário a apropriação dos conhecimentos que fazem parte da matéria de ensino (as disciplinas), dos discursos, dos objetivos, conteúdos e métodos que compõem os programas das escolas, sendo capazes de resolver os problemas com os quais são confrontados no dia-a-dia da sala de aula. (CHARLOT, 2000).

Na minha experiência como aluna em todo o momento a gente viu disciplinas como antropologia, que informou assim, sobre a educação, o que é importante, mas não identificou a realidade, o que a gente vai reviver na prática. (AMETISTA)

Acho que existe uma distância sim, do que a gente vê nas disciplinas na faculdade e o que a gente aplica no dia-a-dia na escola. (TURMALINA)

Eu ainda creio que ainda é possível a gente ver essas disciplinas interagir de forma que trabalhe o todo, mas ainda precisa de muitos ajustes para acabar com essas falhas, e trabalhar o todo. (ÁGATA)

Eu acho que os professores da faculdade deveriam dar os conteúdos pensando na nossa prática. (ESMERALDA)

Talvez se o professor olhasse esses conteúdos pensando na nossa prática. [...] Eu acho que a gente deveria estar fazendo estudos de caso pra gente está trabalhando a sociologia, pensando a filosofia, pensando a História da Educação de uma forma mais prática na sala de aula, até mesmo pra depois a gente está relacionando esses conteúdos. (SAFIRA)

Acho que algumas disciplinas deixaram muito a desejar, pois na hora do estágio, passei por algumas situações, bem difíceis. (OPALA)

Nos enunciados acima, as seis estudantes, declaram insatisfação com a forma pela qual as disciplinas foram conduzidas. Elas apontam para o distanciamento dos conteúdos trabalhados no curso e a realidade que acontece nas escolas, fazendo referência, em especial, às disciplinas de Antropologia, Filosofia, História da Educação e sua relação com a “prática”, entendida nesse contexto, como o fazer pedagógico.

3 Dificuldades encontradas no estágio supervisionado — Esta categoria tem como objetivo analisar os obstáculos que as estudantes encontraram no estágio supervisionado. Para tanto, traremos aqui, a concepção de estágio, no contexto da escola e da sala de aula. Segundo Pimenta (2004, p. 45) “O estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.” Esse conceito de estágio curricular, aqui, chamado de estágio supervisionado, deve favorecer ao estagiário, a busca de novas possibilidades, de acordo com os resultados dos diagnósticos que fará da escola, da turma com a qual vai estagiar, baseado nas observações realizadas e nas suas concepções, como também nas de alguns autores acerca do objeto em estudo. Vejamos agora o que dizem as estudantes acerca dos obstáculos encontrados no momento do estágio.

[...] coloco como uma das dificuldades do estágio, é você estar assumindo uma sala de aula por pouco tempo, e dentro desse tempo querem que a gente faça o aluno aprender. É muito difícil também conquistar a atenção da maioria da turma. Não sei se foi o método que eu usei. Na verdade, não sei. (AMETISTA)

Não, eu não tive dificuldade no estágio não, mesmo porque eu já ensino a bastante tempo e mesmo aqui em Salvador, esse tempo que eu estou fazendo o meu curso que é noturno, eu ensino numa escola particular durante o dia. Agora sempre é diferente, eu fui fazer esse estágio do ensino fundamental numa escola pública e os meninos não sabiam de nada. (TURMALINA)

A maior dificuldade que vi no estágio é estar fazendo um trabalho voltado mais pra realidade do educando muitas vezes a gente coloca no papel o que quer que aconteça na sala de aula, mais às vezes não acontece como a gente quer. No meu caso, eu preparei todo um trabalho para um nível, só que, quando cheguei lá a realidade era outra. Os alunos só queriam copiar, não colocavam suas idéias, não queriam pensar, só copiar, copiar. E a gente sabe que não pode botar o aluno só pra copiar. Eu mesmo trabalhei muito no estágio com produção textual, mas os alunos só queriam copiar. Os alunos

não estão sendo preparados para pensar. Tem professor que está formando copistas. (ÁGATA)

Sei a importância que tem o estágio não só para o curso de pedagogia, mas para qualquer curso, e mesmo pra quem já tem o magistério do 2º grau e para quem tem experiência, o estágio não deixa de ser importante. Fiquei muito triste, por mim e ainda mais pelas colegas que não tem nenhuma experiência, pois não tivemos a devida orientação. (ESMERALDA)

O maior problema pra mim no estágio foi conseguir estar relacionando a teoria com a prática, 1º faltou a orientação no estágio. (SAFIRA)

Eu desde que entrei na faculdade eu sempre bati na mesma tecla. Gente eu acho que as pessoas não vão conseguir desenvolver um trabalho só com o que a gente ouve aqui na sala de aula. [...] Fui jogada em sala de aula para substituir professor sem mesmo receber plano de aula, somente para não deixar os alunos voltarem para casa. No estágio, nós temos que ser acompanhadas por alguém, e isso não aconteceu, a professora da faculdade não foi nenhuma vez me dar orientação. Tive que correr atrás sozinha, pois quero ser uma boa profissional. Na escola, Fui jogada na sala de aula, quando a professora faltava. (OPALA)

As alunas demonstraram algumas dificuldades no estágio curricular, decorrentes de brechas existentes na própria formação inicial. Dentre essas falhas podemos citar a falta de acompanhamento e orientação no estágio, explicitada por três das seis estudantes entrevistadas (Esmeralda, Safira e Opala). Esse espaço vazio causado pela falta de orientação e acompanhamento no estágio é considerado muito grave, pois o estágio é de extrema importância na formação inicial do professor - pedagogo por ser considerado eixo articulador do saber e do fazer, além de possibilitar aos estudantes do citado curso vivenciarem situações reais para serem refletidas e, como afirma Pimenta (2004, p. 43), compreenderem a complexidade das práticas institucionais e das ações que são praticadas como alternativa para inserção profissional. Esse cenário nos remete a um outro conceito de professor, não mais nos moldes de mero executor do saber, mas do profissional do ensino que se apropria dos saberes docentes, sendo capaz de mobilizar o saber e o fazer, de acordo com cada situação que venha surgir.

Considerando o estágio como eixo articulador do saber e do fazer pedagógico nos cursos de pedagogia, torna-se necessário pensar na mobilização dos saberes disciplinares, curriculares e experiências desde o início do curso. Essa mobilização deve acontecer de fato, fazendo parte da rotina do curso, pois se

continuar em discursos e registros documentais, sem serem experimentados e refletidos, correr-se-á o risco de se perpetuar a dicotomia de que nos ocupamos neste estudo.

A fala a seguir, citada pela estudante Ametista é um exemplo decorrente da dificuldade que sente na mobilização dos saberes disciplinares (academia) e curriculares (da escola), quando diz que:

[...] querem que a gente faça o aluno aprender. É muito difícil também conquistar a atenção da maioria da turma. (AMETISTA)

A estudante Turmalina diz não ter sentido dificuldade mas comenta, contraditoriamente, a realidade que enfrentou:

[...] sempre é diferente, eu fui fazer esse estágio no ensino fundamental numa escola pública e os meninos não sabiam de nada. (TURMALINA)

Onde fica a vivência dos alunos em outros setores da sociedade? É muito forte afirmar que o aluno *não sabe de nada*. Podemos afirmar que faz parte da realidade de várias crianças, alunos de escolas públicas deste município, chegar no 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental sem saber ler. Essa sim, pode ser uma situação assustadora para estudantes do Curso de Pedagogia quando se deparam com situações como esta no momento do estágio. Mas poderia ser também uma situação desafiadora para quem pretende ingressar nessa fantástica profissão, que é ser professor das várias disciplinas que fazem parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sabemos que esse conjunto de conteúdos, que advêm das matérias de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram vistos por essas estudantes, hoje concluintes do Curso de Pedagogia, somente na educação básica. Ressaltando, que muitas vieram de uma educação básica deficiente, adentrando no ensino superior sem ter se apropriado de alguns conhecimentos necessários à conclusão da Educação Básica. Os furos deixados nessa área, provavelmente impactaram a compreensão de conhecimentos que são necessários no ensino superior e, por conseguinte, se constituem como cruciais no momento do estágio. Ressaltamos que nesse trabalho, estamos nos referindo especificamente ao Curso de Pedagogia.

Segundo Pimenta (2004, p. 44), o estágio como e com pesquisa pode ser uma das possibilidades para acabar com a pretensa dicotomia entre atividade teórica e prática. A autora defende também o início do estágio, logo nos primeiros semestres do curso, para que o estudante tenha contato com as situações diversas que ocorrem no cotidiano escolar.

Acreditamos que o estágio possa vir a ser a mola mestra para a solução do problema em foco, se os estudantes do Curso de Pedagogia, compreenderem e relacionarem os fundamentos que embasam as ciências da educação com as práticas pedagógicas, não se esquecendo que, para isso, é pertinente o domínio das matérias que serão trabalhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma organizada e apropriada metodologicamente.

4 Planejamento de ensino (dificuldades) — De acordo com Moretto (2007), o planejamento de ensino visa à racionalização das atividades do professor, do aluno, na situação de aprendizagem. É nesse processo de pensar, organizar e agir que permeia a reflexão do professor, antes, durante e depois do fazer pedagógico, ou seja, é num processo de ir e vir que o professor reorienta o fazer pedagógico.

Pensamos nessa categoria com a finalidade de descobrir o olhar que as estudantes têm acerca do planejamento e da sua importância no processo de ensino e aprendizagem, considerando três elementos como determinantes, na orientação do planejamento, assim como para a prática do professor, que, segundo Moretto (2007,p.48) são: o aprender, o ensinar e o avaliar a aprendizagem. Examinemos o que dizem as estudantes colaboradoras:

Planejar, acho que temos que vencer esse medo. Eu planejei minhas aulas, procurei minhas colegas mais experientes e dei minhas aulas, depois de observar a professora regente. (AMETISTA)

Acho que não tive problema em planejar, eu planejava sempre com minha colega que estava em parceria na sala comigo, mas mesmo assim não posso dizer que deu tudo certo. (TURMALINA)

Eu estagiei numa turma de 4ª série, uma turma difícil, mas o planejamento em si pra mim já é rotineiro. Trabalhei bastante com a disciplina de Português, devido a deficiência deles e porque eu estava na sala junto com outra colega, então eu dava uma aula, ela dava outra, nós combinávamos e acho que foi muito bom, poderia ter

sido melhor, se pelo menos tivesse aparecido alguém lá da faculdade para nos dar um apoio, para falar alguma coisa. (ESMERALDA)

Apesar de não ter tido acompanhamento, eu procurei, pesquisei, contei com a ajuda da minha parceira que já tem uma boa experiência e tentei fazer o melhor. (SAFIRA)

Tive um pouco, mas procurei uma professora lá da faculdade que é especialista em planejamento para me ajudar. (OPALA)

De acordo com os relatos acima, somente duas das seis estudantes revelam, explicitamente, ter dificuldade com o planejamento de ensino, quando dizem que:

[...] acho que temos que vencer esse medo. Eu planejei minhas aulas, procurei minhas colegas mais experientes. (AMETISTA)

Tive um pouco, mas procurei uma professora lá da faculdade que é especialista em planejamento para me ajudar. (OPALA)

As estudantes Ametista e Opala revelam sentir dificuldade de planejar, porque, provavelmente, não desenvolveram as habilidades necessárias de identificar, organizar e explicitar os conteúdos que pretendem trabalhar, como também, os procedimentos pedagógicos que vão utilizar, ou seja, não lograram mobilizar *o saber e o como fazer*. Já a estudante Turmalina, diz achar que não teve dificuldade, “ela acha”, então não tem certeza, diz também que:

[...] eu planejava sempre com minha colega que estava em parceria na sala comigo, mas mesmo assim não posso dizer que deu tudo certo. (TURMALINA)

Isso mostra que ainda não sente segurança de planejar, embora o planejamento seja um itinerário que se traça a partir de uma intenção. Sabemos também que imprevistos podem acontecer; todavia, o docente deve estar preparado para buscar soluções diante de situações imprevistas que possam surgir. No relato da estudante Ágata, ela diz não ter tido nenhum problema quanto ao planejamento, uma vez que já faz parte do seu cotidiano, há vinte anos o ato de planejar, porém percebemos uma contradição em sua fala quando diz que:

[...] mesmo assim pensei em uma coisa e foi outra, os meninos não estavam preparados para aquela classe, tinha menino que não sabia ler. (ÁGATA)

A estudante demonstra não ter se preocupado com a contextualização dos conteúdos, pois planeja pensando *no que deveria ser*, sem considerar *o que é*, ou seja, não levou em conta, para quem estava planejando. As estudantes, Esmeralda e Safira que trabalharam em parceria, buscaram ajuda entre si, na tentativa de vencer os obstáculos encontrados. Segundo Moretto (2007, p. 118), “O melhor recurso para um bom planejamento é o desenvolvimento da competência do professor para resolver a situação complexa de ensinar.” Assim sendo, não podemos pensar em planejar uma aula sem saber para quem vamos planejar, pois só assim poderemos pensar em estratégias pedagógicas que possam facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

Outrossim, a fala das estudantes revela uma grande lacuna na sua formação: a falta de acompanhamento especializado por professores do Curso de Pedagogia nas atividades de estágio. Dizem ter se apoiado nas parceiras para as situações de planejamento e uma aluna diz que chegou a procurar uma especialista na faculdade para dirimir suas dúvidas. Claro, que é muito interessante recorrer às próprias colegas para resolver situações problemáticas no estágio, mas, acreditamos ser fundamental haver orientação e acompanhamento por parte do(s) professor(s) responsáveis por essa atividade. O ideal seria que as estagiárias pudessem contar com uma equipe interdisciplinar de professores que se ocupassem de uma orientação mais focada sobre os problemas pedagógicos que advêm do contexto do estágio.

5 Prática pedagógica — Buscaremos, aqui, descobrir o que as estudantes entendem por “prática pedagógica”, como também nos certificar de possíveis dificuldades que passaram no estágio de regência de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, não podemos esquecer do que diz Charlot (2000, p. 56): “A prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com minivariações.”

Assim, no fazer pedagógico, não podemos deixar de considerar as condições físicas, cognitivas, afetivas e o contexto sociocultural do aluno. Vejamos nas falas das estudantes, o que eles pensam acerca da prática pedagógica e que dificuldades sentiram no momento do estágio:

Não, não tive nenhum problema, eu encaro toda dificuldade como desafio para ser superado, isso depende muito do aluno de ir buscar suporte teórico, de estudar. (TURMALINA)

Eu particularmente, acho que não tive, pois já tenho 20 anos de experiência, sempre trabalhando com crianças e faço esse trabalho com amor, porque sempre quis ser professora. (ÁGATA)

No início, logo quando comecei a ensinar, acho que todo mundo tem, mas já fui aluna de fundamental e ainda sou aluna na faculdade. Então pegamos muitos exemplos de aulas que já tive. (SAFIRA)

Uma das coisas que me preocupou muito foi a questão do domínio com as crianças. [...] E as vezes a gente vem com vontade, mas não consegue. Pelo fato de eu não ter essa experiência também acho que isso atrapalhou muito, foi um dos principais motivos. Eu não tinha um respaldo, teórico, sim. Mas meu Deus como é que eu vou trabalhar numa comunidade, numa comunidade carente que necessita de muito mais que a minha teoria, não vai bastar minha teoria eu tenho que mobilizar minha criatividade eu tenho que tentar desenvolver um trabalho com eles que desenvolva o cognitivo deles. (OPALA)

Analisando os depoimentos dos sujeitos, vimos que das seis, três dizem não ter encontrado nenhuma dificuldade no fazer pedagógico. Iniciaremos com os relatos das estudantes, Turmalina e Ágata, que foram parceiras no estágio. A primeira começa falando que não encontrou nenhum obstáculo no momento do estágio, mas termina dizendo que encara toda dificuldade como desafio para ser superado. A segunda diz não ter encontrado nenhuma dificuldade no estágio, mencionando seu tempo de atuação como docente.

Apresentaremos dois pontos que achamos relevantes citar neste momento da observação das aulas, no tocante à dificuldade dessas estagiárias na elaboração de atividades didáticas voltadas para a expressão escrita. Nestas atividades (segundo nossa observação), as estudantes não consideraram o nível de escrita dos alunos, alegando que estes não sabiam nada. E ainda, com relação à concepção de avaliação, trazida nos seus registros, a primeira estudante relata não ter feito nenhum tipo de avaliação com a turma com a qual fez o seu estágio de regência, diferentemente da fala da segunda, que expressa ter avaliado os alunos em todos os momentos e principalmente quando fez uma avaliação diagnóstica da turma antes de assumir a regência. O primeiro registro quanto à avaliação parece mais

condizente com o que foi observado nas aulas mediadas por elas, pois, o fato de não identificarem o nível de escrita dos alunos com as quais estavam desenvolvendo uma atividade, nos leva a acreditar que as estagiárias não conheciam, ou não consideraram a realidade da turma no momento da elaboração das atividades escritas.

Desse modo, podemos dizer que as estudantes demonstraram sim, alguns obstáculos que poderiam ter sido discutidos e refletidos para uma reorientação da sua prática pedagógica, e ainda ter contado com a orientação do professor orientador da disciplina de Estágio.

Quanto à estudante Safira, que nas entrelinhas expressa não ter encontrado nenhum obstáculo no estágio, deixa escapar no seu relato, que encontrou dificuldade no início da sua ação como docente. Registra, ainda, ter se referenciado na prática pedagógica de alguns de seus professores, tanto do ensino fundamental, como os do ensino superior. Assim, estamos diante de um fazer em cima de exemplos considerados exitosos, que segundo Pimenta (2004), trata-se de,

[...] prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. (PIMENTA, 2004, p. 36)

Essa concepção de prática, balizada em exemplos, se distancia da concepção de prática trazida por Chalot (2002), que vai além de uma ação repetida, padronizada, guiada por via de mão única, pois trata-se de um processo dinâmico que envolve elementos como o ensinar e o aprender.

6 Conteúdos de ensino (dificuldades) — Consideramos os conteúdos escolares como conhecimentos disciplinares que compõem as matérias de ensino. Pretendemos com esta categoria, levantar as dificuldades sentidas pelas estagiárias quanto à seleção dos conteúdos que fazem parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos relatos, nenhuma das estudantes demonstrou conhecimento profícuo acerca do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não tive problemas pois na prefeitura tem os conteúdos que a gente tem que trabalhar e as habilidades também. (AMETISTA)

Não tive problemas em escolher os conteúdos pois tivemos orientação da diretora que era também tipo coordenadora. (TURMALINA)

Me baseei nos marcos de aprendizagem que já tem pronto para todas as escolas públicas municipais, então, temos que cumprir. Mas não recorri a nenhuma disciplina do curso de pedagogia, porque nenhuma nos garantiria saber quais os conteúdos que teríamos que trabalhar com determinado ano de escolarização. Eu sei, e faço uso, pois como já disse sou professora há vinte anos que nós temos que seguir os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (PCN). (ÁGATA)

[...] seguimos os conteúdos que já estavam selecionados no plano de ensino da professora regente. (ESMERALDA)

Acho que os conteúdos das metodologias ou currículo, ou as duas poderiam estar fazendo uma revisão dos conteúdos que vamos ensinar, por exemplo, na 4ª série. Pois tem conteúdo que nós só vimos na nossa 4ª série, então acho que temos que revisar. E se no passado você não trabalhou bem aquele conteúdo, como você vai poder ensinar? O curso não nos prepara pra isso. (SAFIRA)

Os conteúdos que trabalhei estavam no plano de Unidade da professora regente. (OPALA)

Constatamos que, segundo as falas das estudantes, os saberes disciplinares oriundos do Curso de Pedagogia a que tiveram acesso, não foram mobilizados quando necessitaram selecionar os conteúdos escolares. As seis estudantes entrevistadas, (Ametista, Turmalina, Ágata, Esmeralda, e Opala) se utilizaram de conteúdos previamente selecionados pela escola (diretora e professora regente). Vemos nesse momento, uma possível brecha existente no currículo do Curso de Pedagogia em estudo que propõe formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e não trabalham adequadamente os processos didáticos de seleção dos conteúdos que fazem parte desse segmento da educação básica.

Acreditamos que seja de extrema importância e necessidade para todo professor de qualquer segmento de ensino ter clareza e domínio do conteúdo que irá ensinar. Vale ressaltar que a única estudante que citou o documento de referência em nível nacional, para o currículo das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi a estudante Ágata quando falou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que deve ser estudado e refletido por qualquer

estudante de Pedagogia, até mesmo para subsidiar a construção do projeto político-pedagógico da escola na qual trabalha ou que venha a trabalhar, quando for inserida no meio profissional do ensino. Mais uma vez atestamos o problema já mencionado de falha na formação inicial, neste caso relacionado às disciplinas que, no Curso de Pedagogia, devem se ocupar mais diretamente da questão ligada à seleção e organização dos conteúdos escolares a serem trabalhados durante o Estágio: disciplinas como Didática e as Metodologias de Ensino. Atestamos também a falta de diálogo entre Universidade e escolas – campo de estágio. Pelos depoimentos e observações, não parece ter havido articulação entre os saberes experiências, principalmente das professoras regentes, e professores de Didática e Prática de Ensino da faculdade.

7 Metodologia — Entendemos que a metodologia do ensino é o conjunto de técnicas, métodos ou procedimentos utilizados para se atingir um objetivo. Partiremos dessa premissa para analisar como as estudantes estruturam o conceito de metodologia do ensino, e se as mesmas sentiram algum tipo de dificuldade com essa categoria.

Fica difícil, dizer que eu tive dificuldade na metodologia, pois já estou no final do curso de pedagogia, depois de ter cursado um curso de magistério, mas posso dizer que não tenho prática pois não trabalho na sala de aula. (AMETISTA)

Acho que não tive problemas na metodologia, porque ensinar já faz parte da minha vida e não vejo problemas com a metodologia. (TURMALINA)

Na primeira aula usamos um livro paradidático com o título MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA e adotamos a dramatização para contarmos a história e depois trabalharmos os conteúdos. (ÁGATA)

Com as disciplinas de metodologia, somente a de matemática achei mais proveitosa, mas o estágio também foi bem depois. Mas para as disciplinas que ensinei no estágio acho que tentei fazer algo diferente, para ver se chamava mais atenção da turma que era muito agitada. (SAFIRA)

É uma das coisas mais difícil que tem é a gente conseguir planejar, pensar num método que vai utilizar e sair tudo certinho. Acho que nunca sai, os alunos são muito inquietos, gostam de chamar atenção brigando e falando alto. (OPALA)

As estudantes não demonstram, nas falas, dificuldades com as metodologias de ensino. Somente Opala revelou sentir dificuldade na escolha de estratégias apropriadas para alcançar os objetivos propostos, assim como, conseguir deixar as crianças envolvidas com o trabalho, o que provavelmente solucionaria um outro problema citado, como a inquietação e a indisciplina na sala de aula. No entanto, quatro das seis estudantes, pelas observações que fizemos, mostraram ter dificuldade na operacionalização metodológica.

No relato da estudante Ametista, ela afirma não ter sentido dificuldade na escolha da metodologia para suas aulas, pois já é concluinte do Curso de Pedagogia. Entretanto, nas observações das aulas que por ela foram mediadas, não enxergamos essa facilidade que foi expressa em sua fala. Citaremos, como exemplo duas aulas de Língua Portuguesa, em que a estratégia usada para trabalhar tipologia textual foi cansativa e inoperante. Um dos procedimentos utilizados foi a leitura feita pela própria estagiária. No entanto, se tratava de uma prática de leitura entrecortada, o que dificultou a compreensão dos alunos. Essa falta de compreensão foi revelada imediatamente quando da atividade oral, pois os alunos não souberam responder às perguntas acerca da canção de roda que fora trabalhada por ela.

Vale ressaltar que a estudante, em alguns momentos, pensou em recursos lúdicos, como a atividade proposta utilizando o alfabeto móvel numa aula de Língua Portuguesa, por exemplo. Todavia, não pensou numa forma dinâmica para a distribuição das letras confeccionadas em papel, tipo cartolina. A estudante, por alguns minutos, conseguiu envolver a turma, quando propôs trabalhar com o alfabeto móvel, mas em seguida a grande maioria estava dispersa, pela demora que as letras passaram para chegar nas mãos deles. Aqui a estagiária não escolheu o melhor caminho para trabalhar a leitura, pensou numa boa estratégia para se trabalhar a escrita de nomes, mas não logrou êxito ao desenvolvê-la.

Safira, por seu turno, diz ter tentado algo diferente para que os alunos se envolvessem no trabalho, relato que condiz com o que foi observado em algumas aulas por ela mediadas, pois pensou no uso de quebra-cabeça para trabalhar as regiões brasileiras. A princípio, uma estratégia muito boa e dinâmica que poderia envolver todos ou a grande maioria dos alunos, se tivesse quebra-cabeças suficientes para atender a uma classe composta por 29 alunos. No entanto, a atividade foi desenvolvida com um só quebra-cabeça, o que causou grande

inquietação da turma, uma vez que todos queriam participar ao mesmo momento. O que deveria ser lúdico virou confusão, não dando chance à estagiária na sistematização da atividade proposta.

Já as estudantes Turmalina e Ágata, ambas com ampla experiência docente, dizem não ter sentido nenhuma dificuldade na escolha metodológica, e nos trazem também nos seus relatos, a dramatização como exemplo de um bom método, condizendo com o que foi observado, pois, nesse momento, as estagiárias conseguiram que a turma se envolvesse e participasse da aula. Elas não só pensaram, mas operacionalizaram bem a metodologia escolhida. Em outras situações não foram tão felizes assim, como na aula de matemática, que trabalharam a adição e a subtração, utilizando como estratégia a atividade escrita no quadro, tendo como questão principal a resolução de contas já armadas para serem efetuadas, usando a tabuada como apoio.

Para selecionar a metodologia que iremos trabalhar, faz-se necessário saber para quem estamos selecionando o método e as condições que temos para desenvolvê-lo. Muitas vezes, as estagiárias não demonstraram conhecimento dessas condições, do contexto em que iriam trabalhar.

8 Relacionamento com os alunos — Esta categoria tem o objetivo de verificar a forma com que as estudantes colaboradoras se relacionaram com os alunos no campo de estágio, assim como inquirir o que pensam sobre a importância dessas relações no processo de ensino e aprendizagem.

Não tive problema de relacionamento com os alunos. Acho que eles são carentes de afeto, e quando encontram alguém que os trata com afeto, fica mais fácil de levar. Mas nem o afeto deixa a turma mais calma. (AMETISTA)

Não tive problemas de relacionamento com a turma fiquei com uma colega e acho que esse problema não tivemos, eles ficam curiosos quando chega uma pessoa, nova, diferente na sala, acho que sentem que vem algo de novo pra eles. (TURMALINA)

Quando os alunos estão com o professor regente, parece até que eles estão com o carrasco, e quando chega um estagiário eles sabem que vem algo diferente e novo para mostrar a eles, então no início eles ficam muito empolgados. Nós chegamos por um tempo determinado e vamos com outro olhar, o olhar de ajudar e também de aprender mais, no meu caso que já tenho muitos anos de prática. (ÁGATA)

Acho que não, trabalhei usando muito a afetividade, a conquista, pois procurei saber a história da turma. A turma era muito indisciplinada, muito agitada. Acho que tem que ter um pouco de psicologia. (SAFIRA)

Não, eu não tive problemas de relacionamento com os alunos, embora tenha achado complicado lidar com crianças tão agitadas. (OPALA)

Nos registros acima, as seis estudantes inicialmente dizem ter se relacionado bem com os alunos. No entanto, quatro das seis estudantes declaram que os alunos são indisciplinados, agitados e inquietos. Contudo, em momento algum as estagiárias falaram em diálogo, na troca de idéias, na busca da harmonia, nem mesmo para investigar o motivo da indisciplina, agitação e inquietação citadas por elas.

De acordo com as observações das aulas, os momentos em que os alunos se mostraram inquietos na classe, coincidiu com o momento em que, provavelmente, as atividades propostas estavam descontextualizadas. Todavia, sabemos que a indisciplina e a falta de envolvimento do aluno na aula, dependem de vários fatores, que vão desde uma reação usada como escudo para se proteger de possíveis críticas, ou seja, o medo de errar, até, problemas que podem ser de origem psicológica e outra. Portanto, é importante que o professor faça um diagnóstico inicial que deve partir da observação e do diálogo.

Destacaremos os dois elementos básicos do diálogo: a fala e a escuta, salientando que esses elementos só funcionam quando existe uma troca de posição.

Segundo, Ornellas (2005, p. 58):

A escuta das vozes e dos silêncios é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas vozes que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar fazem parte do processo educativo, porém, este binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores. A fala que deveria circular, muitas vezes, é apenas do domínio de poucos.

O diálogo é um dos elementos indispensáveis para que a relação professor-aluno flua positivamente. Lembramos ainda, que não existe diálogo se não houver troca de posição de fala e escuta. Assim sendo, a fala e a escuta devem circular entre professor e aluno num processo de respeito e conquista.

9 Avaliação da aprendizagem — Esta categoria analisará o conceito que as colaboradoras têm acerca da avaliação da aprendizagem e a forma que realizaram nas aulas que mediaram, buscando verificar se mobilizaram este conhecimento enquanto saber trabalhado nas disciplinas cursadas. Segundo Moretto (2007, p. 52), avaliar a aprendizagem é uma situação complexa a desafiar o professor em sua tarefa de acompanhar a construção do conhecimento dos alunos.

Não fiz avaliação, apenas dei minhas aulas e as atividades diárias. (AMETISTA)

Não, não nenhum problema, nós só fizemos alguns relatórios. E não tinha avaliação, porque no CEB não utilizam a avaliação escrita, a avaliação prova, propriamente dita, eles utilizam relatório. (TURMALINA)

Para avaliar fiz um diagnóstico da turma e avalei sempre através de relatórios, mas não fiz assim, nenhuma prova para nota. (ÁGATA)

No estágio de observação da turma, já estava fazendo uma avaliação com a turma pois enxergo a avaliação assim, em todos os momentos e principalmente fiquei atenta pra ver se eles conseguiam aprender alguma coisa que eu ensinava. (ESMERALDA)

Não, na verdade os momentos que deu para avaliar foi o momento da observação. A turma era uma turma difícil, inquieta. Nas aulas que dei, sempre fiz atividades e na maioria escrita. Vou citar como exemplo a disciplina de Geografia, preparei atividades já impressas, fiz as correções e levei para a faculdade. Agora, prova mesmo não apliquei. (SAFIRA)

Não fiz avaliação, apenas dei minhas aulas e as atividade que fiz levei para a faculdade e algumas anexei no meu relatório. (OPALA)

De acordo com as falas das estudantes, quatro das seis entrevistadas, apresentaram uma visão classificatória da avaliação da aprendizagem, segundo a qual a prova seria o melhor instrumento de medida da aprendizagem. Essa concepção de avaliação é apontada por Luckesi (2006, p. 18), como a pedagogia do exame. Nesse sentido, o autor diz que, os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem.

Retomemos alguns pontos dos relatos das quatro estudantes, que parecem ter a visão de avaliação como classificatória:

Não fiz avaliação, apenas dei minhas aulas e as atividades diárias. (AMETISTA)

[...] não tinha avaliação, porque no CEB não utilizam a avaliação escrita, a avaliação prova, propriamente dita, eles utilizam relatório. (TURMALINA)

Nas aulas que dei, sempre fiz atividades e na maioria escrita. [...] Agora, prova mesmo não apliquei. (SAFIRA)

Não fiz avaliação, apenas dei minhas aulas e as atividade que fiz levei para a faculdade e algumas anexei no meu relatório. (OPALA)

As estudantes acima parecem compreender o conceito de avaliação, de acordo com o que ainda hoje está estigmatizado nas nossas escolas, do tipo classificatória, ou para reprovação ou para aprovação, ou seja, como uma ação ordenada utilizada geralmente para medir o que o aluno “aprendeu”, utilizando geralmente a prova escrita como instrumento. Esse instrumento de avaliação pode e deve ser usado, não para aprovar ou reprovar, nem tampouco como instrumento de tortura ou ameaça, mas como diagnóstico, pensando no avanço, na aprendizagem do aluno, como também para orientar o trabalho do professor. Todavia, não pode ser considerada como modalidade única dentro de todo um caminho percorrido.

Segundo Moretto (2007):

Esta avaliação pode ocorrer de tempos em tempos sendo planejada ou pelo professor ou pela organização escolar. Esses momentos são uma parada estratégica para avaliar o processo ensino-aprendizagem, com o intuito de recolher novos “sinais” indicadores da aprendizagem. Eles serão um novo marco para a reorientação do processo de ensino (MORETTO, 2007, p. 52).

Agora, vejamos o que dizem as duas estudantes que têm uma outra visão sobre a avaliação da aprendizagem, pois a vêem como diagnóstica e analítica.

Para avaliar fiz um diagnóstico da turma e avaliei sempre através de relatórios, mas não fiz assim, nenhuma prova para nota. (ÁGATA)

No estágio de observação da turma, já estava fazendo uma avaliação com a turma pois enxergo a avaliação assim, em todos os momentos. (ESMERALDA)

Nos extratos acima, as estudantes Ágata e Esmeralda demonstram compreender a avaliação da aprendizagem como diagnóstica, norteadora da prática pedagógica do professor. De acordo com Luckesi (2006):

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu Verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação (LUCKESI, 2006, p. 42).

Portanto, não podemos pensar na avaliação com um olhar da reprovação, da exclusão, porque a avaliação da aprendizagem começa com um diagnóstico inicial, no momento em que o professor tem o seu primeiro contato com a turma. Esse diagnóstico oportuniza ao docente estar conhecendo os alunos com quem vai trabalhar, para que ele possa acompanhar o desenvolvimento dessas estudantes, durante todo o processo de ensino. Esse acompanhamento é o que chamamos de avaliação formativa, por permitir ao professor investigar a sua própria prática, no momento em que acompanha o avanço dos alunos. Possibilita também ao professor colher dados que o permitirão redirecionar a maneira de conduzir o seu fazer pedagógico na busca da aprendizagem significativa para o alunado.

10 Recursos didáticos — Esta categoria destacará os recursos didáticos mais utilizados nas aulas mediadas pelas estudantes no estágio supervisionado, apontando, dentre eles, o uso do livro didático que geralmente as escolas adotam como guias.

Não, não usei o livro didático adotado na escola para fazer atividades, mas a gente sempre olha em alguns livros para poder fazer a atividade, os livros serviam para pesquisa. Pois a escola tinha os marcos de aprendizagem e até as habilidades, pois tem na caderneta das escolas da Prefeitura. Isso facilita o trabalho. (AMETISTA)

Usei mais livros para-didáticos e trabalhei muito com leitura e produção de texto. (TURMALINA)

Não, eu não utilizei os livros didáticos, eu preferi utilizar com minha colega que estagiou comigo na mesma sala, os livros para-didáticos, eu trabalhei muito com produção de textos. Eu particularmente acho que os livros didáticos ainda deixam muito a desejar, ainda tem muita coisa fora da realidade do aluno. (ÁGATA)

Utilizei sim, somente em uma aula um livro didático de português para trabalhar com um poema sobre a primavera. Nas outras aulas utilizei recursos variados como o jornal, por exemplo. (ESMERALDA)

Usei sim, para ter uma base dos conteúdos que estavam sendo trabalhados com aquela turma. Pra mim foi útil, pois quando trabalhamos com a disciplina de currículo na faculdade estudamos conceito classificação, fizemos até artigo, mas não recebemos informações de como são elaborados o currículo formal para cada série. (SAFIRA)

Usei o livro só para me basear nos assuntos que iria planejar. Foi útil, porque me deu de uma certa forma uma orientação. Acho que não tive, pois quando eu ia dar uma aula eu procurava sempre preparar um cartaz, ou levar algum material diferente para utilizar na hora da aula. (OPALA)

Observamos nos relatos das colaboradoras, bem como nas observações das aulas que um dos recursos didáticos mais utilizados foi o livro didático. Das seis, quatro estudantes, de alguma forma, utilizaram o livro didático para referenciar o conteúdo que trabalharam. A estudante Ametista diz não ter usado o livro adotado pela a escola para fazer atividades, mas utilizou outros livros didáticos para montar as atividades aplicadas. Esmeralda utilizou o livro para trabalhar um poema. Safira utilizou o livro como guia dos conteúdos que trabalhou, e Opala usou o livro buscando orientação na elaboração do planejamento. Segundo d'Ávila (2001, p. 167), o livro didático, dessa forma, assume o lugar do professor na maior parte das atividades pedagógicas desenvolvidas. Pudemos atestar isso mediante nossas observações: o livro didático continua sendo utilizado como guia e mais importante recurso didático na sala de aula.

A nossa preocupação quanto a seu uso como único guia por alguns profissionais do ensino, aqui, estudantes estagiários do curso de pedagogia, dá-se por não atender às diferentes realidades sociais e culturais existentes no nosso país, o que favorece um fazer descontextualizado. Acreditamos que para haver uma aprendizagem significativa, os conteúdos devem refletir o contexto de vida dos alunos, e que o recurso didático pode e deve ser usado como apoio à prática pedagógica, como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem. A escolha do recurso que o professor utilizará dependerá do conteúdo que ele vai trabalhar, do contexto em que está inserido, das condições que a escola oferece e da realidade experiencial dos alunos.

Enfim, a partir do que pudemos confrontar pelas entrevistas, observação e análise do currículo, nesse processo de triangulação dos dados, chegamos a algumas conclusões sobre as quais discorreremos a seguir. Antes disso, porém, desejamos ressaltar, como parte de nossas conclusões, que percebemos muitos problemas no que concerne à necessária mobilização entre o saber e o fazer no Curso de Pedagogia pelas estudantes, principalmente no seu momento de culminância, o momento do estágio curricular. Parece que, pelo menos nos limites do contexto que investigamos, ainda estamos longe de vislumbrar um estágio que se constitua como espaço-tempo e eixo mobilizador entre o saber e o fazer pedagógicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. A compreensão da história como possibilidade e não determinismo seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega.

(Paulo Freire)

Embasamo-nos em dados que foram coletados e apresentados no decorrer desta pesquisa e ainda nas análises, discussões e reflexões que fizemos a respeito do saber e do fazer de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, quando estas assumiram a docência em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no momento do estágio curricular, para tecer algumas considerações finais.

Para responder às questões que nortearam esta dissertação e, conseqüentemente, chegar ao objetivo que motivou a investigação, buscamos conhecer as relações entre as disciplinas provindas das “ciências da educação” (Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia, História da Educação, dentre outras) e disciplinas “didático-pedagógicas” (Didática, Metodologias de Ensino e Estágio) componentes do currículo do Curso de Pedagogia da instituição estudada; e entender como os estudantes, concluintes desse curso, mobilizaram os saberes provindos de tais componentes curriculares na prática do estágio supervisionado.

Para esse desígnio, partimos inicialmente da análise deste projeto do curso e dos relatos das estudantes que participaram da pesquisa, bem como das nossas observações num espaço-tempo de dois anos.

Em termos da análise documental, vimos que existe um esforço no sentido da construção interdisciplinar do conhecimento, através das tentativas expressas em documentos como o projeto pedagógico e na própria matriz curricular do Curso de Pedagogia. Podemos citar, como exemplo concreto de prática interdisciplinar na instituição investigada, o projeto elaborado para uma turma de primeiro semestre, cujas disciplinas envolvidas foram: Antropologia da Educação, Sociologia da Educação I e História da Educação I, estas, disciplinas das ciências da educação, até mesmo porque o currículo dessa instituição não contempla nenhuma disciplina didático-pedagógica no primeiro semestre do curso. Entretanto, essa experiência, mesmo tênue, revelou o esforço dos professores da instituição, no sentido de um trabalho mais integrado entre saberes acadêmicos e prática de pesquisa. Incidiu também, de alguma maneira, sobre o saber e o fazer dos alunos que puderam experimentar a capacidade de investigação, desenvolvendo competências, como: acuidade na busca e produção do conhecimento, curiosidade epistemológica, construção do quadro teórico, capacidade de análise/síntese, dentre outras competências

O projeto pedagógico atual também apresenta sugestões de atividades que favorecem a investigação e reflexão de situações reais. Oportunização de estágios para alunos; organização de laboratórios que permitam a simulação de situações de trabalho que poderão ser encontradas pelos futuros profissionais; projetos de integração entre os diferentes componentes curriculares que contribuem para a formação profissional dos alunos; e realização de atividades extracurriculares capazes de oferecer maiores informações a respeito das atividades realizadas pelo profissional. Logo, em termos documentais, a instituição atualmente apresenta uma boa proposta pedagógica, mas dificilmente operacionalizável, pois até mesmo o projeto do curso foi elaborado fora da instituição, sem a participação do seu corpo docente e administrativo. Constatamos também que a grande maioria do corpo docente não tem acesso ao projeto do curso, desconhecendo até mesmo as atividades que aparecem na página 24 do projeto, no item metodologia. Vimos ainda que os textos socializados geralmente são a missão e a visão da instituição, bem como a matriz curricular do curso em referência.

Em termos de concretização dos princípios curriculares nas práticas dos professores, a despeito de atividades individuais contrárias e pontuais, não

verificamos efetivamente uma articulação entre as disciplinas oriundas das ciências da educação com as disciplinas didático-pedagógicas. Acreditamos que existe uma intenção, mas vários são os fatores que dificultam uma ação desse tipo. Começando pela elaboração e operacionalização do projeto pedagógico institucional que deveria ter sido construído por profissionais da própria instituição, seguida da indisponibilidade de tempo dos professores e da falta de remuneração para esse tipo de atividade. Essa última foi justificada, pelo regime de contratação de trabalho dos docentes que se dá baseada na carga-horária da disciplina que ensinam, ou seja, por hora na sala de aula. Esses são alguns dos motivos que acreditamos dificultar ou impossibilitar o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, assim como qualquer tipo de atividade de pesquisa na instituição.

A fragmentação dos conteúdos nas matérias de ensino e o distanciamento desses com o que existe efetivamente nas escolas, continuou prevalecendo nesse curso, sendo motivo de descontentamento dos estudantes, principalmente no momento do estágio. Essa insatisfação ficou claramente expressa nas falas e nas práticas dos sujeitos dessa pesquisa que pouco conseguiram estabelecer relação entre os saberes disciplinares e o fazer no estágio supervisionado. Vimos, portanto, que as estudantes não mobilizaram, a contento, esses saberes disciplinares cursados na faculdade de pedagogia no espaço/tempo do estágio. De modo pontual, duas (Turmalina e Ágata) das seis estagiárias chegaram a exercer metodologias mais criativas provindas de disciplinas didático-pedagógicas (Didática e Alfabetização), mas não conseguiram contextualizar as atividades, nem sistematizar os conteúdos trabalhados.

Pelo que observamos, as dificuldades apresentadas pelas estudantes no tempo de duração do estágio nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão relacionadas à seleção e domínio dos conteúdos que fazem parte do currículo desse segmento da educação, à elaboração de atividades cognoscíveis e contextualizadas, à escolha e desenvolvimento da metodologia, aos critérios usados para avaliar a aprendizagem e à construção do planejamento de ensino. Estes são resultados da falta de orientação no estágio pelos professores responsáveis das disciplinas didático-pedagógicas e do distanciamento entre faculdade e escola. Essas, talvez, sejam razões que expliquem a pouca mobilização dos saberes disciplinares acadêmicos nas situações de prática de ensino.

Enfim, e retomando nossas questões de estudo, podemos afirmar que em termos formais, nos documentos estudados, o currículo do curso analisado pressupõe uma razoável articulação entre as disciplinas das ciências da educação e as didático-pedagógicas, muito embora os primeiros semestres sejam consagrados às primeiras, há um esforço nesse sentido pela presença, desde o 2º semestre do curso, de disciplinas como Didática, Tecnologias da Informação e Comunicação na Prática Educativa I e Arte e Educação. Entretanto, faltam atividades articuladoras que poderiam ser previstas sob a forma de seminários interdisciplinares, projetos, pesquisa e outros.

Salientamos que, de maneira alguma, pretendemos colocar um ponto final nas questões abordadas nesta pesquisa, até mesmo em respeito ao movimento dialético da história expresso no termo “devir histórico”. Pretendemos também, contribuir com alguns pontos que julgamos pertinentes repensar na formação inicial dos futuros profissionais do ensino; principalmente e em especial no que diz respeito ao saber e ao fazer dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia. Mas o nosso estudo tem limites que dizem respeito à própria natureza qualitativa da pesquisa e à escolha do método. O estudo de caso permite apenas generalização naturalística, ou seja, a partir das experiências remetidas aos leitores, em particular. Em sendo assim, não pretendemos dizer que essa experiência investigada seja uma verdade comprovada e válida em qualquer outro contexto. Assinalamos, contudo, que os resultados aqui postos podem — e acreditamos nisto — refletir outras experiências similares no contexto baiano e quiçá, no contexto de outras regiões do Brasil.

Sabemos que outros trabalhos neste sentido já foram e serão realizados, indefinidamente, sempre na busca de encontrar caminhos que venham atender a demanda da sociedade que clama por um ensino de boa qualidade para todos os cidadãos. Sugerimos como pistas para trabalhos futuros, estudos mais focados sobre a interrelação entre as aprendizagens, de fato evidenciadas nas disciplinas da formação inicial e as competências dos estagiários em entenderem os papéis sociais da escola, a diversidade cultural, o potencial cognitivo dos alunos, dentre outros, no contexto do estágio.

Teci esses escritos sempre usando a primeira pessoa do plural, porque nunca estive só nessa construção. Contei desde o início com as falas do professor Charlot através dos seus estudos acerca da relação com o saber que foram

preciosas nesse processo; dos questionamentos levantados pelo professor Sonnevile, que me levaram à reflexão e à reorientação de alguns pontos que precisaram de uma atenção mais delicada. Além das falas valiosas trazidas pela professora d'Ávila nos seus estudos sobre a formação do educador, como também, da sua doação e parceria presentes em todos os momentos deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Izabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora. 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia, geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.
- BARROS, Aidil de J. P.; LEHFELD, Neide A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- D'ÁVILA, Cristina. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. **Revista da FAEBA**, v. 14, n. 24. 2005.
- _____. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao manual escolar?** (Tese de Doutorado). Salvador: UFBA, 2002.
- DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijui, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

GOODE; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 19668.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antonio (org). **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

_____. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____.; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. v. 1, São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

SHEIBE, L. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise perspectivas**. São Paulo: ANPED, 2003.

SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Docência: uma construção ético profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

APÊNDICE A - INTRODUÇÃO PARA A ENTREVISTA INDIVIDUAL

O Saber e o Saber-Fazer de Estudantes Concluintes do Curso de Pedagogia na Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o título desta pesquisa que tem como objetivos, analisar o programa curricular do curso de pedagogia em estudo, buscando compreender as relações entre as disciplinas (de fundamentos teóricos da educação e disciplinas pedagógicas) e seus objetivos na formação de professores; Conhecer como estudantes concluintes de Pedagogia mobilizam os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas) no momento do estágio supervisionado; Identificar as várias situações no estágio (planejamento, prática de ensino, avaliação etc) e os saberes aos quais recorrem para responder a problemas didático-pedagógicos em contexto real.

Essa pesquisa surgiu de uma inquietação que trago desde os tempos de estudante de graduação do curso de pedagogia, quando senti o distanciamento entre a formação teórica e a prática pedagógica em 1993 e que constatei, quando comecei a analisar o currículo do referido curso, em duas Instituições Privadas de Ensino Superior no ano de 2004, quando entrei para docência do ensino superior no Curso de Pedagogia, e mais especificamente quando tive a oportunidade de assumir a Disciplina de Prática Pedagógica e Supervisão do Estágio Curricular Obrigatório, com a parceria de uma grande Educadora, Doutora e pesquisadora nessa área.

Durante o ano de trabalho com esses estudantes, pude perceber a insegurança da grande maioria no momento de assumir a regência na sala de aula, o que levou à queixa da grande maioria, dizendo que a teoria é diferente da prática, e por conseqüência pude enxergar a dificuldade que tinham de mobilizar os saberes oriundos das disciplinas estudadas no curso de formação inicial em suas práticas educativas na hora do estágio supervisionado. Com isso, resolvi me debruçar, fazendo um estudo de toda a História do Curso de Pedagogia no Brasil, desde o seu surgimento na década de 30, até os dias atuais, com as mais recentes diretrizes que foram homologadas no mês de maio do ano de 2006. Após várias leituras, venho investigando o motivo dessas queixas que continuam sendo uma constante entre alunos do referido curso.

Trago as seguintes questões operacionais, na tentativa de melhor compreender e se possível encontrar uma resposta para o problema que ora investigo e que surgiu da problemática que abaixo relaciono.

▪ **Questões Operacionais:**

1. Como está configurado o currículo do curso de pedagogia estudado (relações entre as chamadas “disciplinas de fundamentos teóricos da educação” e “disciplinas pedagógicas”) ?
2. Como estudantes concluintes de Pedagogia mobilizam os saberes provindos dos componentes curriculares (conteúdos e modos operacionais das disciplinas estudados ao longo do curso) no contexto do estágio supervisionado?

▪ **Problemática:**

- A histórica dicotomia entre disciplinas de “fundamentos teóricos da educação” e disciplinas “pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores (pedagogos);

- Queixa recorrente dos estudantes que cursam o último ano do curso de pedagogia quando dizem que a teoria é diferente da prática;
- A perspectiva aplicacionista da teoria nos cursos de pedagogia;
- O número restrito de disciplinas do curso de pedagogia que são responsáveis pela prática educativa e a construção da sua identidade como professor.

▪ **Roteiro:**

- 1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: NOME, SEXO, ESCOLA/CAMPO DE ESTAGIO, FAIXA ETARIA, SERIE EM QUE LECIONOU
- 2) Você pode me falar sobre o que pensa do seu curso de pedagogia?
- 3) O que você acha da relação entre as disciplinas cursadas e sua prática pedagógica?
- 4) Como os cursos de Formação de Professores (Pedagogia) estão preparando atualmente os estudantes para a prática pedagógica?
- 5) Quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes quando se deparam com os problemas cotidianos em sala de aula na hora do estágio curricular obrigatório?
- 6) O que você acha que está faltando para melhorar a formação dos futuros profissionais do ensino (pedagogo)?
- 7) Você tem usado algum conhecimento/ conteúdo provindo das disciplinas de fundamentos teóricos e das disciplinas pedagógicas cursadas antes do estágio?
- 8) Pode citar quais as disciplinas as quais você mais recorreu na situação do estágio? Qual a disciplina q vc considerou mais marcante, mais presente no momento do seu estágio, que mais lhe ajudou a enfrentar problemas e desafios no estágio?
- 9) Quais os maiores problemas que vc percebeu no seu estágio?
- 10) Você teve problemas com o planejamento de ensino? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?
- 11) Você teve problemas com a prática de ensino? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?
- 12) Você teve problemas com os conteúdos selecionados? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?
- 13) Você teve problemas com a metodologia de ensino? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?
- 14) Você teve problemas de relacionamento com seus alunos? Que tipo de problema? Indisciplina? Violência? Autoridade? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?
- 15) Você teve problemas com avaliação? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?

- 16) Você teve problemas com o uso de recursos didáticos? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?
- 17) Você usou o livro didático em suas aulas? Como? Foi útil? Por quê?
- 18) Você teve problemas com a coordenação da escola? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?
- 19) Você teve problemas com a Direção da escola? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?
- 20) Você teve problemas com a família dos alunos? Se relacionou com ela? Se sim, se baseou em alguma disciplina cursada no seu curso de pedagogia para resolvê-lo? Qual disciplina?

ANEXO A – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA—LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

▪ SOCIOLOGIA I E II

A Sociologia como ciência das relações sociais. O estudo sistemático da organização social. A cultura. As instituições e formas de estratificação e mudança social. A sociologia e a escola brasileira. Análise sociológica da Pedagogia Nova. A importância de Emile Durkheim numa concepção de educação científica. O estudo sociológico da escola. Os recursos psicosociais na escola. A educação do ponto de vista da Pedagogia Crítica. A abordagem teórica na Sociologia da Educação. Educação e desenvolvimento.

▪ PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I, II E III

Objeto da Psicologia. Métodos de Psicologia. Hereditariedade e crescimento. Características das atividades psíquicas. A memória e a imaginação. A linguagem. Motivação e ajustamento. A percepção, a observação e aprendizagem. Inteligência. Diferenças individuais e aptidões. Personalidade. O homem em sociedade.

Desenvolvimento humano: o homem e suas possibilidades bio-psico-sociais. Visão interacionista. Os dois primeiros anos de vida. A fase pré-escolar. Idade escolar. Adolescência: a construção da identidade, a construção de regras sociais. Papel da família, da escola e da sociedade na formação da personalidade. Desenvolvimento cognitivo. O ato de aprender: da imitação à criação, da construção à representação. Fatores determinantes da aprendizagem. O processo da motivação. Diferentes abordagens teóricas: behaviorismo, gestaltismo, construtivismo.

▪ HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I E II

As sociedades primitiva, escravista, feudal e o período de transição para a sociedade capitalista e a educação nessas diferentes épocas históricas. A educação como fenômeno integrante da totalidade histórica – Condicionantes sócio-econômicos e políticos da educação nos tempos modernos. Estudo da evolução histórica da educação brasileira, de sua origem até hoje, em seus diferentes momentos – o ensino público e privado, educação de adultos e pré-escolar, educação popular e elites, tendo como objetivo a compreensão de seus condicionantes sócio-econômicos e políticos. Compreensão das diferentes concepções pedagógicas que influíram no processo educacional brasileiro.

▪ FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I E II

Mito. Filosofia. Ciência e ideologia. O idealismo, o Realismo, o Positivismo, o Pragmatismo, o Existencialismo, a Fenomenologia, o Estruturalismo e a Dialética. Influência dessas correntes filosóficas no pensamento brasileiro. Filosofia e Educação: o problema teórico-prático em face das diferentes visões de homem,

sociedade, valor e conhecimento. As perspectivas tradicional, escolanovista, existencialista, tecnicista e sua vinculação com a prática pedagógica. Os princípios fenomenológicos e estruturalistas aplicados à educação. A concepção dialética da educação.

- ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO I E II

Antropologia no quadro das ciências. O saber antropológico: natureza, campo, construção. O homem, ser biológico: antropogênese e variabilidade humana. O homem, ser sociológico: culturas e sub-culturas: individualismo e marginalização/desviância. Antropologia e Educação: transmissão cultural em sociedades heterogêneas: escola e estratificação social: escola na perspectiva institucional e alternativa representacional-simbólica. Cultura brasileira e baiana, etnias, folclore, arte popular etc.

- PORTUGUÊS

Teoria da comunicação: conceitos e elementos. Conceitos lingüísticos. Linguagem oral e escrita. Revisão dos aspectos ortográficos. Prefixo e sufixo. Resumo de textos. Princípios fundamentais de ortografia. Morfo-sintaxe: Parnasianismo e Simbolismo. Literatura infanto-juvenil.

- LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Instrumentação nas áreas de leitura e produção de textos – oral e escrita, a formação do leitor, a formação do escritor, a função social da linguagem e seus aspectos culturais e étnicos.

- AÇÃO DO PEDAGOGO E A ÉTICA PROFISSIONAL

O problema antropológico, epistemológico, ético, político e social. Histórico da Pedagogia no Brasil. Diferentes concepções e abordagens na formação do pedagogo. Identidade profissional do pedagogo. Organização do trabalho na escola. A ação do pedagogo em diferentes espaços educativos. Conceitos e princípios da Ética Profissional. Valores éticos para o exercício da profissão.

- DIDÁTICA I E II

A didática, a formação do educador, a diferença entre o ensino e a aprendizagem como importantes instrumentos para o desenvolvimento de uma prática docente comprometida com as transformações sociais.

- EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

Histórico e importância da Educação Ambiental. Conceitos básicos em ecologia. Fatores da degradação ambiental e da saúde, preservação da paisagem.

Modelos de desenvolvimento. Ações para a preservação ambiental e melhoria da qualidade de vida.

- LEGISLAÇÃO ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO

Objetivos do estudo da Legislação do Ensino. Problemas de política e legislação do ensino. Terminologia básica utilizada em legislação. Legislação de ensino nas diferentes esferas administrativas. Teoria geral dos sistemas. O ensino básico no Brasil. Organização e funcionamento da escola básica. Recursos humanos para o ensino básico. O financiamento da Educação. Evolução histórica do ensino no país. O ensino básico e médio no país. Aspectos gerais e normativos do sistema de ensino brasileiro. Recursos humanos para o magistério. Problemas do ensino básico e médio no Brasil.

- METODOLOGIA E TÉCNICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Metodologia científica e Metodologia do trabalho acadêmico. As formas de conhecimento. A ciência e suas características. Método científico e suas aplicações. A produção de conhecimento. Processo de elaboração de trabalhos científicos. A monografia e trabalhos monográficos. Fases de elaboração e apresentação. Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa educacional. Problemáticas fundamentais da educação e sua perspectiva pedagógica. O tratamento temático e sua especificidade da execução do projeto de pesquisa. Prognóstico do trabalho de investigação, a compreensão do método científico e o significado deste no âmbito de uma prática pedagógica.

- ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO

Conceitos estatísticos básicos em relação ao fenômeno educacional. Normas e técnicas utilizadas em educação para distribuição de frequência e gráficos. Medida de tendência central nos estudos pedagógicos. Escores em variáveis educacionais. Estudo de probabilidades ligadas a fenômenos pedagógicos. Coeficientes de correlação linear de dados educacionais numéricos. Significância de média e de outras medidas educacionais. Fidedignidade e validade das notas e testes pedagógicos. Outros métodos de correlação utilizados em pesquisas pedagógicas.

- METODOLOGIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS

Concepção do ensino de Português. Abordagem tradicional e crítica. Planejamento, execução e avaliação de experiências de ensino da Língua Portuguesa. Sistematização da proposta de Ensino.

- PRÁTICA DE ENSINO I, II, III, IV E V, VI E VII

A vivência da prática pedagógica, em seus diversos aspectos, da observação à ação pedagógica (estágio). O planejamento nos seus diferentes enfoques, desde a sua confecção até a execução, como uma das variáveis que interferem na prática pedagógica.

- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Concepção, fundamentos objetivos e componentes operacionais do projeto político – pedagógico. Princípios norteadores do projeto político pedagógico. Relação entre as estruturas pedagógicas, administrativas e o projeto político pedagógico. Gestão Educacional voltada para a democracia e autonomia escolar. Projeto Político Pedagógico, a evolução da divisão do trabalho escolar e a qualidade do ensino.

- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Conceituação de Medidas em Educação: natureza e âmbito, níveis de refinamento, necessidades e características a serem medidas, função da avaliação. Aplicação da Estatística em Medidas. Características e tipos de instrumentos de medidas. Avaliação do rendimento escolar. Interpretação e análise de resultados.

- CURRÍCULO

Conceito de Currículo e Programa. Objetivos do Currículo. A integração planejamento/currículo. Fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e legais do planejamento curricular. O núcleo comum no currículo. Avaliação de currículo. A interdisciplinaridade. Significação de interdisciplinaridade: diferenciação conceitual de multi, de pluri e interdisciplinaridade. Discussão sobre o saber unitário e a especialização de conhecimento. Fatores que interferem na interdisciplinaridade. Questão metodológica e a investigação interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar em Educação.

- ARTE E EDUCAÇÃO

A arte, seu significado e sua importância para a educação. A arte na escola. As atividades expressivas (música, teatro, dança, plástica, jogos poéticos e recreativos) e sua pedagogia. As experiências de aprendizagem integradas. A arte como elemento integrante e integrador das demais disciplinas na escola. Evolução histórica dos elementos da linguagem cênica. Fundamentos teóricos e práticos das artes cênicas. Utilização das diferentes manifestações das artes cênicas como recurso auxiliar no processo pedagógico. Desenvolvimento neuro-psico-motor na 1ª Infância. Motricidade:

- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I E II

Elaboração de projeto e discussão do trabalho científico sob a orientação de um professor orientador versando sobre assunto educacional, enfocando a problemática da Educação para Meninos em situação de Rua.

- CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Concepções de ensino de Geografia: abordagem tradicional e crítica. As habilidades de ler e interpretar o espaço geográfico enquanto produto da existência humana e a integração com a Prática de Ensino de Geografia. Critério de análise e avaliação de material de ensino. Planejamento e sistematização de proposto de ensino.

- CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Traços gerais da evolução da História. Conceitos básicos da História. As principais propostas metodológicas para o ensino da História. Produção do material didático. Construção de proposta de trabalho.

- ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Organização da educação escolar brasileira, estrutura, funcionamento analisados à luz de experiências concretas regulares e alternativas de educação.

- EDUCAÇÃO E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

As alternativas educacionais discutidas e vinculadas ao contexto histórico, político e social (educação comparada, educação a distância, educação aberta, educação semi-presencial, educação permanente, continuada etc). relação existente entre as práticas pedagógicas alternativas e o contexto contemporâneo. Alternativas pedagógicas :aspectos de implantação e funcionamento.

- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I E II

Os pressupostos teóricos que norteiam os projetos de educação popular. Referenciais teórico-metodológicos da educação de jovens e adultos. O processo de aquisição e produção do conhecimento tendo como ponto de partida e de chegada a realidade sócio-econômica, política e cultural do aluno. Planejamento e sistematização de proposta de ensino.

- CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA BÍBLIA

Estudo panorâmico da Bíblia – sua divisão : Antigo Testamento X Novo Testamento, seus livros e mensagens centrais. Deus e os seus atributos e a visão de homem . Enfoques da Educação e do Ensino na visão Bíblica.

- EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial no contexto sócio – político e histórico brasileiro. Conceito, princípios e pressupostos legais da educação especial. Características do educando portador de necessidades educativas especiais nos aspectos sócio - psico - pedagógico, profissionalizante e preventivo. Normalidade x Anormalidade, pessoas portadoras de necessidades especiais: psicogênese e prevenção.

- TRABALHO E EDUCAÇÃO

As relações sociais, do mundo do trabalho e suas inter-conexões com a vida na escola. Aspectos de organização escolar e a realidade do trabalho. Organização do trabalho e os reflexos para a educação escolar. O cidadão-estudante-trabalhador. As transformações sócio-políticas, econômicas e culturais no contexto da globalização e da reestruturação produtiva e os desafios postos à formação educacional.

- ESTUDOS CULTURAIS

Aborda a temática da educação em seu contexto contemporâneo, incorporando as diversas culturas externas e internas às escolas. A cultura dos diversos grupos sociais, culturais e raciais que compõem a complexa teia de relações inter-grupais e a educação.

- ALFABETIZAÇÃO

Aspectos fundamentais da Educação pré-escolar: filosóficos, histórico-legais, biopsicosociais e suas implicações na prática da pré-escola. Alfabetização e Leitura: aspectos políticos, sociais, culturais e científicos. Métodos de ensino e processos de aprendizagem. As metodologias de Alfabetização: histórico, classificação, pressupostos teóricos e procedimentos didáticos. Análise crítica de cartilhas e materiais de alfabetização (mais utilizados pela comunidade). Experiências inovadoras em Alfabetização. A avaliação do processo de alfabetização.

- CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Fundamentos das Ciências Físicas e Biológicas. Desenvolver através dos conteúdos reflexão sobre os objetivos do ensino de ciência e sua relação com a sociedade e tecnologia. Programas de Saúde. Planejamento e sistematização de uma proposta de ensino.

- CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Caracterização do ensino de Matemática segundo Piaget e outros estudiosos. Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de Matemática, Didática e criatividade. Análise das teorias do conhecimento: racionalismo, empirismo, dialética como instrumento de desenvolvimento do conhecimento matemático. Características da Geometria e da aritmética: construção do conceito de número, construção do sistema de numeração, quantificação e relação da quantidades, formas e medidas geométricas e suas possíveis combinações. Planejamento e sistematização de uma proposta de ensino.

- ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA

Atividade de integração entre a instituição de ensino e a comunidade externa, através da implementação de projetos de extensão em bairros, escolas, associações, organizações sociais etc.

- INTRODUÇÃO À GESTÃO ESCOLAR I E II

Aborda a gestão escolar nos seus diversos aspectos: organizacional, de recurso financeiros, humanos, educacionais. Situar o profissional em educação no cenário de administração e gestão do espaço escolar. Formas colegiadas de gestão. Financiamento da educação.

- ELABORAÇÃO DE PROJETOS SOCIAIS

Elaboração de projetos de intervenção e pesquisa para aplicação em comunidades escolares ou não-escolares, organizações da sociedade civil, instituições públicas e privadas. Estrutura, avaliação, acompanhamento e implementação de projetos.

- TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO

Abordagem de temas contemporâneos relacionados com a as áreas de aprofundamento e interesse dos estudantes do curso, tratados em forma de painéis, seminários e oficinas.

- PSICOMOTRICIDADE

Análise psicológica do desenvolvimento motor, centralizando suas aplicações na Educação Infantil. Visa também a identificação de distúrbios, formas de prevenção e correção.

- EDUCAÇÃO MUSICAL

A música no Ensino Fundamental: conceito, elementos básicos, história, objetivos e conteúdos. Uso adequado da voz e de instrumentos alternativos. Atividades práticas interdisciplinares CLATEC com reflexões dos processos, produtos e das avaliações.

- EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE

A Filosofia da Educação Sexual. As concepções de sexo na evolução da humanidade. O desenvolvimento psico-sexual na infância, na adolescência e na vida adulta. Manifestações da sexualidade e problemas de natureza psico-social.

- ECONOMIA E EDUCAÇÃO

O pensamento econômico: origem e evolução. Princípios elementares da economia política. Relações econômicas na sociedade brasileira. A educação como fator decisivo no processo de desenvolvimento econômico. Os custos da educação. O financiamento da educação.

- PSICOLOGIA DA 3ª IDADE I,II

Conceitos de motivação. Perspectivas históricas no estudo da motivação. O conhecimento e a vontade, o instinto, a intencionalidade, o hedonismo e a lei do efeito. Impulso e aprendizagem. Motivação e comportamento. homeostase e motivação. Emoção e ativação. Neurofisiologia da emoção. Motivação da emoção.

- FUNDAMENTOS DE GERONTOLOGIA

Biologia do envelhecimento. Aspectos nutricionais e sociais do envelhecimento.

- PSICOMOTRICIDADE

Análise psicológica do desenvolvimento motor, centralizando suas aplicações na Educação Infantil. Visa também a identificação de distúrbios, formas de prevenção e correção.

- EDUCAÇÃO POPULAR

Aborda a educação em sua relação e contextos sócio-político, as características da educação popular, sua conceituação, as inte-relações dela com a sociedade contemporânea em seus diversos segmentos culturais, econômicos e políticos.

- JOVENS E ADOLESCENTES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Aspectos relativos à vivência contemporânea de jovens em diferentes contextos sócio-históricos, culturais e econômicos. As culturas juvenis e a arte, contribuições contemporâneas como a cultura hip-hop e o protagonismo juvenil.

- TÉCNICAS DE DINÂMICAS DE GRUPO

Aborda técnicas de dinâmica de grupo, sua conceituação, importância para o processo de ensino-aprendizagem, para o relacionamento inter-pessoal, para a orientação das atividades coletivas, a sensibilização, contextualização e a abordagem de temas complexos em educação.

- FUNDAMENTOS DE CORPO E MOVIMENTO

Fundamentos de corpo e movimento em seu enfoque teórico e prático, sua importância para a relação ensino- aprendizagem, para o desenvolvimento integral do educando.

- INTRODUÇÃO À PSICOPEDAGOGIA

As diferentes abordagens teóricas e a fundamentação da psicopedagogia. A psicopedagogia no âmbito da evolução histórico-social do pensamento científico, fatores intervenientes e processos desviantes na relação ensino-aprendizagem.

- HISTÓRIA DA BAHIA

Analisa aspectos sócio-culturais, políticos e econômicos da formação da sociedade baiana, enfatizando a contribuição da cultura, da organização social e política e religiosa dos povos indígenas, africanos e afro-descendentes na constituição da sociedade brasileira.

- RECREAÇÃO

A recreação como elemento de construção do conhecimento e das relações interpessoais. Elementos e técnicas de recreação na formação docente.

- A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Aborda a história infantil: sua finalidade, conceito, importância e classificação. Planejamento e preparação- elementos essenciais, métodos e recursos para comunicação. Perfil do contador de histórias e a psicologia dos contos. Sua aplicabilidade nos diversos espaços de aprendizagem.

- ESTÁGIO, I, II, III, IV, V

Constitui-se em trabalho de campo obrigatório do aluno, onde as atividades práticas são exercidas mediante fundamentação teórica prévia ou simultaneamente adquirida, sob a orientação e supervisão de um professor.

- CANTO CORAL

Seleção de músicas para um coro específico. Leitura, interpretação e expressão dos diversos gêneros e estilos. Qualidades do som coral. A técnica e dinâmica do canto coral em conjunto. Integração entre participantes: regente/coristas/solistas/orquestra.

ANEXO B - EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA — LICENCIATURA PARA O MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA O MAGISTÉRIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Primeiro Período

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

EMENTA

Compreensão da educação no processo histórico. Análise da construção sócio-cultural do ser humano enquanto ser social, através da educação. O advento do cristianismo na educação europeia, a presença mulçumana na Europa, o cristianismo no processo de transição da sociedade feudal para a sociedade moderna. As mudanças vivenciadas pela educação durante o renascimento das cidades, e as novas concepções de mundo que emergiam a partir dos séculos XI ao século XVI. A Educação Jesuítica no Brasil Colonial, e a configuração do modelo europeu na construção da sociedade brasileira. A educação no final do período Colonial e no período Imperial Brasileiro, o século XIX e as escolas normais no Brasil. A educação na primeira república, as reformas da instrução pública no Brasil e a organização do ensino após 1930. A ditadura militar e suas intervenções no processo educativo do Brasil e os elementos que se configuram na sociedade brasileira atual.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. 3ª ed. Revisada e ampliada - São Paulo: Moderna, 2006.

MANARCODA, Mario Alighiero. **História da Educação – Da Antiguidade aos nossos dias**. 7ª edição. São Paulo: Cortez; 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. 19ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP; 1999.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988**. 2ª edição revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. Centauro. LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. Vila Leopoldina, SP: Editora Mestre Jou,

LOPES, Eliane Marta. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo: Ática, 1989.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 13ª edição. São Paulo: Cortez; 1994.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. 19ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROSA, Maria da Glória. **História da Educação através de textos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34 ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2001.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

EMENTA

Princípios filosóficos e suas contribuições para a educação. Análise crítica das principais tendências e correntes da filosofia da educação no Brasil. Relações entre educação, filosofia e ideologia.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARANHA , Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da Educação**. Editora Moderna, São Paulo, 2ª. ed. 1990.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática, São Paulo, 13ª edição, 2003.

PILETTI, Claudino , Nelson Piletti. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo; Editora Ática, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, PAULO. **Conscientização**. Ed. Civ.. Bras. São Paulo, 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo; Cortes, 1994.

GARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia. Romance da história da Filosofia**. SP: Cia das Letras, 1995. (Cap. Introdutório + P. 325-296)

GHIRALDELLI JR., Paulo (org). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez. Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido(org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: editora Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Evilásio F. Borges. **A Educação do Homem Segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

METODOLOGIA DO ESTUDO CIENTÍFICO

EMENTA

O olhar investigativo em educação, utilizando metodologicamente as técnicas de estudo e pesquisa. A construção do conhecimento através de ações alicerçadas na teoria, associadas a uma estratégia de ação. Texto e contexto, pesquisa e ação: leitura, análise e interpretação de textos. O conhecimento científico, educacional e pessoal. O domínio reflexivo e multireferencial das concepções teóricas a respeito do método científico, da cientificidade e da metodologia da pesquisa. Trabalhos Acadêmicos: conceitos e técnicas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho Científico. São Paulo: Atlas, 2005.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LAVILLE, Chistian e DIONN, Jean. A construção do saber. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de Metodologia científica. São Paulo: Pioneira, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico, 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTUGUÊS

EMENTA

Análise de textos didáticos e de gêneros pedagógicos comunicativos. Identificação e aplicação de estratégias de leitura e de produção textual escrita. Introdução às estratégias de apresentação oral em público. Produção de textos didáticos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CITELLI, Adilson(org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FARACO, Carlos Alberto. TEZZA Cristóvão. **Prática de Texto**. 7.ed. Petrópolis:Vozes 1999.

AÇÃO DO PEDAGOGO E ÉTICA PROFISSIONAL

EMENTA

Histórico da Pedagogia no Brasil. O problema antropológico, epistemológico, ético, político e social. Diferentes concepções e abordagens na formação do pedagogo. Identidade profissional do pedagogo. Organização do trabalho na escola. A ação do pedagogo em diferentes espaços educativos. Conceitos e princípios da Ética Profissional. Valores éticos para o exercício da profissão

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Que?** São Paulo. Editora Cortez, 1999.

SÁ, Antonio Lopes de. **Ética Profissional**. São Paulo. Editora Atlas. 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e Movimento**. Campinas. Papirus, 1996.

VAZQUES, Adolfo Sanches. **Ética**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.1999

PERRENOUD, Philippe e THURLER, Mônica Gather. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. Porto Alegre. Editora ARTMED.2002.

FUNDAMENTOS BÍBLICOS

EMENTA

Estudo Panorâmico da Bíblia e sua divisão: Novo e Velho Testamento. Inspiração Escriturística e a veracidade das escrituras. Deus e seus atributos e a visão de homem. Visão bíblica de educação e o processo de ensino e aprendizagem; Educação por Princípios Bíblicos. A Metodologia Bíblica para Ensino-Aprendizagem. Pedagogia de Projetos na Educação Cristã.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia de estudo Almeida**. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

GEISLER, Normam e NIX, Willian. **Introdução bíblica: como a bíblia chegou até nós**. Tradução: Osvaldo Ramos. São Paulo: Vida Nova, 1997.

GRUDEN, Wayner. **Teologia sistemática: atual e exaustiva**. São Paulo: Vida Nova, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DOWNS, Perry G. **Introdução à Educação Cristã**. Cultura Cristã

GIBERT, Pierre. **Como a bíblia foi escrita**: introdução ao antigo e ao novo testamento. São Paulo: Paulinas, 1999.

MACCULLOUGH, Martha E. **Como desenvolver um modelo de ensino para a integração da cosmovisão bíblica**.

Segundo Período

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

EMENTA

Um enfoque do sujeito tendo como subsídios, o desenvolvimento histórico desde os pioneiros até nossos sociólogos contemporâneos, seus processos sociais, as instituições, a organização em diversas sociedades e as mudanças da realidade globalizada. O estudo da educação e da sociedade com ênfase nas abordagens sociológicas e principais correntes teóricas em educação. Análise dos fenômenos educacionais, como elemento de transformação e construção da cidadania notavelmente no processo educacional brasileiro, tendo como referencial a função social da escola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PILETTI. Nelson. Sociologia da Educação. São Paulo, ed. Atica, 2003

LAKATOS. Eva Maria. Sociologia Geral. Ed. Atlas. São Paulo. 2003

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

VIEIRA. Evaldo. Sociologia da Educação – Reproduzir e Transformar. São Paulo. Ed. FTD, 1996

DEMO, Pedro. Sociologia. Ed. Atlas. São Paulo. 1995

TOSCANO. Moema. Introdução a Sociologia Educacional. São Paulo. ed. Vozes, 2003

DIDÁTICA I

EMENTA

Conceito de Didática e compreensão do seu percurso histórico como uma disciplina que contribui para a comunicação entre os sujeitos da práxis pedagógica. A importância dos seus precursores principalmente para o desenvolvimento da educação popular. As concepções teóricas da educação estabelecendo a diferença entre ensino e aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CASTRO, Amélia et al. Ensinar a Ensinar. S.P: Pioneira, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994

VEIGA, Ilma Passos..[et al]. Repensando a didática. Campinas SP: Papyrus,1991

▪ **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (org). Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas: SP Papyrus 2002

ZABALA, Antoni. A pratica educativa: como ensinar.Porto Alegre: ARTMED,1998

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

EMENTA

Principais perspectivas teóricas que norteiam a Psicologia do Desenvolvimento. Primeira Infância: desenvolvimento físico e psicomotor, processos cognitivos básicos, aquisição da linguagem, desenvolvimento social e da personalidade. Análise das idades pré-escolar e escolar: desenvolvimento físico, cognitivo, social e da personalidade. Visão das principais teorias da adolescência. Aspectos biológicos da adolescência: puberdade e maturidade sexual. Crescimento físico, características cognitivas, psicossociais e afetivas do adolescente. O adolescente e os grupos de convivência: a família, a escola e os pares. Problemas da adolescência: drogas, delinqüência, gravidez e suicídio. Conceito de maturidade, principais teorias norteadoras do estudo do desenvolvimento do adulto. Características físicas, emocionais, e cognitivas da idade adulta.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da educação*. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BIAGGIO, A. M. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, s/d.

SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C. 7 FINI, L. D. T (Orgs.) *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAVARES, J. (Org.) *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOSTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EMENTA

1. Objetivos do estudo da Legislação do Ensino. Problemas de política e legislação educacional. Terminologia básica utilizada em legislação nas diferentes esferas administrativas. Teoria geral dos sistemas, organização e funcionamento da educação básica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 12. edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MORAES, Alexandre de (Organizador). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 24. edição. São Paulo: Atlas, 2005.

SAVIANI, Derneval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 3ª ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL, Estatuto do Idoso. **Estatuto do idoso**. Organizado por Antonio De Paulo; úlio César da silva; Plínio Martins Filho. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

ARTE E EDUCAÇÃO

EMENTA

Arte e ludicidade, interdisciplinariedade e contextualização. Atividades práticas e reflexões dos processos, produtos e das obras de arte na educação. Pesquisa, criação e construção de obras e repertório artístico-didáticos, visitas técnicas, exposições e performances artísticas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COELHO, Betty. **Contar histórias. uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

DOURADO, Paulo e MILET, Maria Eugênia. **Manual de criatividade**. 4. edição. Salvador: Funceb, 1998.

SPOLIN, Viola. **O fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

PELEGRINO, Yara Rosas (Coordenadora). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Universitária, 1995.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA I

EMENTA

Estudo crítico do conceito de tecnologia e sua articulação com a educação. Noções básicas de informática, *hardware*, *software* e formatação de material didático-pedagógico. Internet: a comunicação interativa, a pesquisa e a difusão de saberes. A formação do professor para o novo tempo: pressupostos da pedagogia da autonomia e as revisões de posturas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. Paz e Terra

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed 34, 1993 (Coleção Trans).

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais da Segunda revolução industrial, 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Trad. Carlos Eduardo J. Machado e Luiz Arturo Obojes)

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. São Paulo: Érica, 2001

Terceiro Período

DIDÁTICA II

EMENTA

Etapas do planejamento didático, destacando a definição e elaboração de objetivos como etapa essencial no processo de ensino. Aprofundar a discussão e investigação sobre a classificação dos conteúdos, propostas metodológicas, recursos didáticos e avaliação como componentes do plano de aula.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COLL, César .[et al]. **Os Conteúdos na Reforma**. Porto Alegre: ARTMED,1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**.Porto Alegre: ARTMED,1998

▪ **BIBLIOGRAFIA PARA COMPLEMENTAR**

GANDIN, Danilo. **Planejamento: como pratica educativa**. São Paulo: Loyola,1994

VEIGA, Ilma Passos..[et al]. **Repensando a didática**. Campinas SP: Papyrus,1997.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**.Porto Alegre: ARTMED,1999

PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

EMENTA

A natureza da Psicologia da Educação e sua relação com outras disciplinas: análise das teorias da aprendizagem, Diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, inteligência, Criatividade, motivação. Pensamento reflexivo. O ato de aprender: da imitação à criação, da construção à representação. Fatores determinantes da aprendizagem. O processo da motivação. Diferentes abordagens teóricas: behaviorismo, gestaltismo, construtivismo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CAMPOS, Dinah M. de S. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAJONQUIERE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

POZO, Juan Ignacio. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDERSON, John. *Aprendizagem e memória*. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papyrus, 2003.

BROOKS, Jacqueline Grennon, BROOKS, Martin Grennon. *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL SALVADOR, César. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. *Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

EMENTA

As ciências como conhecimentos construídos historicamente. Diferenciação entre as ciências que a integram. Conceitos básicos. Investigação das práticas didáticas atuais e propostas existentes. Compreensão e utilização das Ciências Naturais e sua relação com a Saúde, com as Ciências Ambientais, com a Tecnologia e Sociedade, promovendo a apropriação contextualizada do saber. A prática educativa em Ciências Naturais numa perspectiva crítica, transformadora e participativa, por meio da pesquisa, do desenvolvimento e avaliação de processos de ensino-aprendizagem junto a escolares da fase inicial do ensino fundamental. Planejamento e sistematização de uma proposta de ensino.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ciências, ensino fundamental, 1997.

NARDI, Roberto; BASTOS, Fernando; DINIZ, Eugênio. **Pesquisas e Ensino de Ciências**. 5. ed. Escrituras, 2004.

SOUSSAN, Georges; FREITAS, Guilherme. **Como Ensinar as Ciências Experimentais: didática e formação**. UNESCO, OREALC, MEC, MCT, 2004.

(Doações no site da UNESCO:

www.unesco.org.br/publicacoes/comoadquirirdifusao/mostra_documento)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. Coleção Informática para a Mudança na Educação: Aprendendo com Projetos.

WEISSMANN, Hilda. **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida. **Construtivismo, Conhecimento Científico e Habilidade Didática no Ensino de Ciências**. Rev. Fac. Educ. [online]. Ene./Dic. 1997, vol.23, no.1-2. Disponível no site: www.scielo.br/scielo.php, acessado em 14/10/2005.

BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA

EMENTA

Análise da matemática como conhecimento sócio-cultural. Conceitos básicos. Investigação das orientações didáticas existentes, para seus respectivos blocos de conteúdos. Elaboração de propostas de atividades que favoreçam a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: matemática, ensino fundamental, 1997.

PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

KAMII, Constance; HOUSMAN, Leslie Baker. **Crianças pequenas reinventam a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MACEDO, Lino de. **Aprender com Jogos e Situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia Terezinha. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZUNINO, Delia Lener. **A matemática na escola: aqui e agora**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA II

EMENTA

A sociedade da aprendizagem, a educação contemporânea: Perfil do professor, do aluno e da escola. As políticas de implementação das tecnologias na formação do educador e na escola. As implicações sociais, pedagógicas e epistemológicas do

uso das TIC na educação. O potencial pedagógico das tecnologias digitais para educação: produção de vídeo, educação à distância e materiais didáticos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1993 (Coleção Trans).

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da Segunda revolução industrial**, 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Trad. Carlos Eduardo J. Machado e Luiz Arturo Obojes)

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. São Paulo: Érica, 2001

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

EMENTA

Antropologia no quadro das ciências. O saber antropológico: natureza, campo, construção. O Homem, Ser biológico: antropogênese e variabilidade humana. O Homem, ser sociológico: culturas e subculturas: individualismo e marginalização/desviância. Antropologia e Educação: transmissão cultural em sociedades heterogêneas: Escola e estratificação social: Escola na perspectiva institucional e alternativa representacional-simbólica. Culturas brasileira e baiana - etnias, folclore, arte popular, etc.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. 1ed., Florianópolis, Jorge Zahar Editor, 2005.

LAPLATINE, François. *Aprenda antropologia*. São Paulo, Brasileira, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

WULF, Christoph. *Antropologia da Educação*. 1 ed, São Paulo, Alinea e Átomo, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. 1ed., Florianópolis, Jorge Zahar Editor, 2004.

MELLO, Luis G. de, *Antropologia cultural*. 8ª ed., Petrópolis, Vozes 2001.

Quarto Período

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

EMENTA

Conceito de currículo. A integração planejamento/currículo. Fundamentos filosóficos, sociológicos e legais do planejamento curricular. O núcleo comum do currículo. A avaliação de currículo. A interdisciplinaridade: diferenciação conceitual de multi, de pluri, de inter e de transdisciplinaridade. Currículo e complexidade: discussão sobre o saber unitário e a especialização de conhecimento. Fatores que interferem na interdisciplinaridade. Questão metodológica e a investigação interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar em educação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FAZENDA, Ivani. **Questões atuais de currículo**. Campinas: Papirus.

SILVA, Tomás Tadeu (orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Sigmus, 2000.

SILVA, Tomaz S. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MAHEU, Cristina D. **Interdisciplinaridade e mediação didático-pedagógica**. Revista da Faculdade de Educação da Bahia. Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão. Ano III, V1, n.3. Jan/dez2002, Salvador. Publicação anual

MOREIRA, A.F.B., MACEDO, E.F. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. *Currículo: pensar, sentir e diferir*. 1ed. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

_____. *Currículo na contemporaneidade*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, I.B. **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

PADILHA, P.R. **Currículo intertranscultural**. Novos Itinerários para a educação. 1ed. São Paulo: Cortez, 2004.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EMENTA

A educação especial no contexto sócio – político e histórico brasileiro. Conceito, princípios e pressupostos legais da educação especial. Características do educando com deficiências sensoriais, mentais e físicas. O educando com altas habilidades. Reflexões acerca do processo de exclusão social e cultural produzido pelo sistema escolar e formas de superação. A escola inclusiva como forma de política social. Inclusão, diversidade, alteridade e ecologia humana. Ética, educação inclusiva e legitimação da igualdade social. Resgate da auto-estima, respeito e convivência pacífica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

JOSÉ, Elizabete da Assunção José. COLHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Atica. 1996.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Wilham. **Inclusão: Um guia para educadores**. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ADRADOS, Isabel. **Orientação Infantil**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

KEPHART, Newell. **O aluno de aprendizagem lenta**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA

EMENTA

A construção da linguagem e do pensamento. A linguagem oral e escrita como manifestação social e cultural. Análise de fatores psicossócio-lingüísticos que interferem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Formação do produtor de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Planejamento, execução e avaliação de experiências de ensino da Língua Portuguesa. Análise e sistematização de propostas pedagógicas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. *In: _____*. *Estética da criação verbal*. [Trad.] São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CALKINS, Lucy McCormick, *A Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. [Trad.] Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LEITE, Lúgia Chiappini M. (coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo, Cortez, 1997. v.1-3

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: _____. *Pensamento e linguagem*. [trad.] São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel T. da. (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Terceiro e quarto ciclos

BERNARD, DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, mai.-ago. 1999, p.5-16.

HERNÁNDEZ, Fernando. "Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola". In: _____. *Transgressão e mudança da educação*.

BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

EMENTA

Concepções de ensino de Geografia: abordagem tradicional e crítica. As habilidades de ler e interpretar o espaço geográfico enquanto produto da existência humana e a integração com a Prática de Ensino de Geografia. Critério de análise e avaliação de material de ensino. Planejamento e sistematização da proposta de ensino.

Traços gerais da evolução da História. Conceitos básicos da História. As principais propostas metodológicas para o ensino da História. Produção do material didático. Construção de proposta de trabalho.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 8ª ED, 2003.

Moreira, Rui. **O Que É Geografia ?** Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense.

NIKITIUK, S. L. **Repensando o Ensino De História**. SÃO PAULO: CORTEZ, 1992.

SANTOS, MILTON. **Por Uma Geografia nova**. São Paulo: Eduspe, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as Ciências sociais e a história**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, MARIA INEZ S. S. **Fim de século: a escola e a geografia.** 2ªed. – Ijuí; ed. Unijuí, 2004. – 168 p. –(coleção Ciências Sociais).

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade do Homem Simples.** São Paulo, Hucitec, 2000.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena história crítica.** 4ªediÇÃO. São Paulo: hucitec,1985.

SODRÉ, NELSON WERNECK. **Introdução à geografia, geografia e ideologia.** 5ªedição. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

TEBEROSKY, A.; COLL, C. **Aprendendo historia e geografia: Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série.** São Paulo: Ática, 2000.

EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E ECOLOGIA

EMENTA

Histórico e importância da Educação Ambiental. Conceitos básicos em ecologia. Fatores da degradação ambiental e da saúde, preservação da paisagem. Modelos de desenvolvimento. Ações para a preservação ambiental e melhoria da qualidade de vida. Política Nacional de Educação Ambiental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conferência Nacional do Meio Ambiente – Vamos Cuidar do Brasil. Fortalecendo Nacional do Meio Ambiente. Texto Base, Brasília/DF/2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura)

_____. Educação e mudança. São Paulo : Paz e Terra. (Coleção Leitura)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. Érica.

LEITE, Joaquina Lacerda (org) Problemas Chave do Meio Ambiente- Inst Geociências/UFBa, 1995

MARTINS, Jorge Santos. O trabalho com projeto de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas : Papirus.

MONOSOWSKI, Elizabeth. Políticas ambientais e desenvolvimento no Brasil: planejamento e gerenciamento ambiental. Cadernos FUNDAP v9 n.16 junho/2000

SANTOS, Pedro dos Santos, Crime Ecológico: Da Filosofia ao Direito, AB-Editora, Goiânia-Goiás, 1996.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PRÁTICA EDUCATIVA

EMENTA

Estudo histórico da ludicidade. Contextualização histórica do jogo, do brinquedo e da brincadeira na escola. Referenciais teórico-metodológicos sobre o jogo. Tipos de jogos e brincadeiras. O jogo e a cultura: jogos tradicionais infantis. O jogo e a construção de representação. Práticas educativas e a ludicidade. O lúdico como fonte de compreensão do mundo e o papel na educação infantil atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DUARTE JÚNIOR, João. **Fundamentos estéticos da educação**, 8.ed.São Paulo: Papyrus, 2005.

KISHIMOTO, T.M.(Org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação**.8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BEJAMIM, Walter. **A criança, o brinquedo, e a educação**,5. ed. São Paulo: Summus, 1984.

KISHIMOTO, T.M (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Quinto Período

METODOLOGIA DA PESQUISA

EMENTA

O conhecimento científico. Os métodos científicos. As técnicas científicas. A pesquisa científica. Definição do tema de pesquisa. Projeto de pesquisa. Coleta de dados. Organização e sistematização de dados. Análise e interpretação de dados. Organização e sistematização de dados. Análise e interpretação de dados. Redação

e apresentação de trabalhos científicos. Estrutura do trabalho científico. As normas técnicas para elaboração dos trabalhos acadêmicos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DESCARTES, R. **Discurso do método, regras para a direção do espírito**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico**. 3ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CALAZANS, J. **Iniciação científica** – construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

DESCARTES, R. **Discurso do método, regras para a direção do espírito**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA E MULTICULTURALISMO

EMENTA

Conceito de infância, família e suas historicidades, inseridas nos diferentes contextos sociais. Estudo do papel do Estado e análise das diferentes políticas sociais em relação à criança, focalizando a qualidade do atendimento a ela dispensado. Análise das diferentes instituições (públicas e privadas) de atendimento à criança, destacando a educação em creches e pré-escolas. Estudos sobre as condições de vida das crianças excluídas do sistema educacional e que não usufruem de benefícios de políticas sociais desenvolvidas pelo Estado, nem estão inseridos nas instituições existentes.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo. Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 2 ed. São Paulo: Gente, 2001.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

EMENTA

Avaliação da aprendizagem: conceitos, modalidades, funções, tipos, características, mitos e críticas. Avaliação da aprendizagem na LDBEN 9394/96. Teorias da Avaliação. Pedagogia da Avaliação. Articulação entre a avaliação da aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem, o planejamento educacional e o projeto pedagógico. Instrumentos de avaliação. Avaliação Formativa como proposta de transformação da práxis educativa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANTUNES, Celso. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ:Vozes. 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 68).

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO EDUCADOR INFANTIL

EMENTA

Fundamentos e métodos da educação infantil. O trabalho docente na pré-escola. O fazer do professor em educação infantil: uma perspectiva de pesquisa, ensino, reflexão e crítica. Organização da educação infantil. Planejamento, registro e avaliação da educação infantil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias do ensino-aprendizagem**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis E. **Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EGLE Becchi & Anna Bondioli (Orgs.) **Avaliando a Pré-Escola: Uma Trajetória de Formação de Professoras**. 1 Ed. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola**. São Paulo: Thomson, 2002.

CHADWICK, Clifton; OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Aprender e ensinar**. São Paulo: Global, 2001.

HEIDE, Ann e STILBORNE, Linda. *Guia do professor para a internet: completo e fácil*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Moacir da. *A formação do professor centrada na escola*. São Paulo: EDUC, 2001.

SOARES, Maria Almira. *Ensinar – reflexões sobre a prática docente*. Lisboa: Presença, 2000.

LITERATURA INFANTIL

EMENTA

Breve histórico da Literatura Infantil Brasileira; Função da Literatura Infantil: doutrinação/substituição/emancipação; Literatura Infantil entre o adulto e a criança; Literatura infantil no processo de alfabetização e suas implicações político pedagógicas: a emocional e moral em sala de aula; Literatura infantil e a produção de textos na escola; Literatura infantil: direito e prazer; Poesia e narrativa de autores contemporâneos; Contos tradicionais; A arte de contar histórias.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BAPTISTA. Cristiane. PENTAGNA. Regina. **Contos por Encanto por Enquanto – Uma experiência com literatura Infanto-Juvenil**. Ed. Vozes. Rio de Janeiro. 1995.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. Ed. Brasiliense. São Paulo. 1997.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. Ed. Global. São Paulo. 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos doze anos**. Ed. Vozes. São Paulo. 2001

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 2003

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do Amor**. Ed. Gente. São Paulo. 2003

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

EMENTA

Desenvolvimento de projetos para o conhecimento de linguagens, códigos e tecnologias: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Sistema *Braille*. Orientação e Mobilidade. Ajudas técnicas incluindo informática adaptada. Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa. Mobilidade e Comunicação alternativa/aumentativa; Tecnologias Assistivas; Informática Educativa; Educação Física adaptada e outros.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALMEIDA Elizabeth Crepaldi de e Patricia Moreira Duarte. **Atividades Ilustradas em Sinais da Libras**. São Paulo, 1 ed. Revinter, 2004.

COPOVILLA, F. C. & RAPHAEL, V. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe de Língua de Sinais Brasileira**. Vol. I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FARIAS, Carla Valéria e Souza. **Atos de Fala: O pedido em língua brasileira de sinais**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Rio de Janeiro. UFRJ, 1995.

FELIPE, T. A. **Introdução À Gramática de LIBRAS** - Rio de Janeiro: 1997.

FELIPE, T.A. O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros. Dissertação de Mestrado, UFPE, PE, 1988.

QUADROS, R. M. de. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. (1995). (Aquisição da Linguagem em crianças surdas) - 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FENEIS. **Projeto Libras é legal**. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos Feneis-RS. Disponível em: <www.libraslegal.com.br>, agosto 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos. A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

STROBEL, Karin Lílian et al. **Aspectos lingüísticos da língua brasileira de sinais.** Curitiba: Secretaria de Estado de Educação, 1998.

Sexto Período

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

EMENTA

Alfabetização e Leitura: aspectos políticos, sociais, culturais e científicos. Métodos de ensino e processos de aprendizagem. As metodologias de Alfabetização: histórico, classificação, pressupostos teóricos e procedimentos didáticos. Análise crítica de cartilhas e materiais de alfabetização (mais utilizados pela comunidade). Experiências inovadoras em Alfabetização. A avaliação do processo de alfabetização.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AZENHA, Maria das Graças. **Construtivismo:** de Piaget a Emilia Ferreiro. 7.ed. São Paulo: Ática, 2002.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana M. Lichtenthein, Diana Di Morco e Mário Gorso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KAUFMAN, Ana Maria. **Alfabetização de crianças:** construção e intercâmbio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, J.J. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1992.

CAGLIAR, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

COCCO, Maria Fernandes. **Didática de alfabetização:** decifrar o mundo. São Paulo: FTD, 1998.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em questão.** Paz Terra, 2000.

CURBERES, Maria Teresa Gonzáles. **Educação infantil e Séries Iniciais:** articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização,** 20. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO

EMENTA

Conceitos estatísticos básicos; análise estatística e de métodos para levantamento e análise de dados, leitura e interpretação de dados estatísticos em educação; o uso da estatística na escola e na pesquisa educacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BUSSAB, Wilson O. e MORETTIN, Pedro, A. **Estatística Básica**. Editora Saraiva. 5ª Edição. 2004.

OLIVEIRA, Therezinha de Freitas. **Estatística na Escola**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico. 1992.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BUNCHAFT, Guenia. **Estatística sem Mistérios**. Petrópolis, Vozes. 1997.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EMENTA

EJA: conceitos e construção histórica. Pressupostos teóricos que norteiam os projetos de educação popular. EJA na LDB 9394/96. Referenciais Teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire, a cidadania e as conquistas da EJA. Pedagogia X Anragogia. Programas e projetos de EJA: referenciais metodológicos e teóricos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos – Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LEAL, Telma Ferraz, Eliana Borges Correia de Albuquerque. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. 1 Ed, São Paulo, Autêntica, 2005.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. 1 ed. São Paulo, Papirus, 2005.

SOARES, Leoncio, Maria Amélia Giovanetti Nilma Lino Gomes. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1 Ed, São Paulo, Autêntica, 2005.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

EMENTA

Estudo dos problemas de aprendizagem na perspectiva das peculiaridades qualitativas que aparecem na estrutura de funcionamento orgânico e psicológico (ou da personalidade) do sujeito. Princípios a serem considerados na prática educativa e os diferentes processos de escolarização. As dificuldades na aprendizagem e o meio cultural.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOSSA, Nádia Aparecida. *Dificuldades de Aprendizagem: o que são? Como tratá-las?* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Código de Ética da ABPp. Revista Psicopedagogia. São Paulo, v.15, n.38, 1996, p.2-3.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem.* Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** *Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.* Rio de Janeiro: DPe A, 2001.

SISTO, F.(Org). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MOYSÉS, M.A.. **A Institucionalização Invisível:** crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

STERNBERG R.J.; GRICORENKO E. L.. **Crianças Rotuladas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

DISCIPLINA OPTATIVA I

EMENTA E BIBLIOGRAFIA

De acordo com a disciplina escolhida pelo aluno.

Sétimo Período

POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

EMENTA

Análise, compreensão e investigação de políticas educacionais brasileiras, através de uma retrospectiva histórica sobre a legislação brasileira vigente e o contexto internacional, considerando as Políticas Educacionais e Legislação do Ensino: educação básica e superior. Elaboração do projeto político pedagógico e Regimento Escolar de uma Instituição: análises e discussões, tendo como inspiração a educação para cidadania e o papel político e social da escola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DEMO, P. **A nova LDB ranços e avanços**. Papirus. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COSTA, Messias. **A Educação nas constituições do Brasil: dados e direções**. DP&A editora, 2002.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto & Outras. **Política Educacional**. DP& A Editora. Rio de Janeiro, 2000.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

EMENTA

Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político da escola. A organização do trabalho educacional linguagem, tempo e espaço. O pedagogo: agente coordenador e implementador na organização e gestão educacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**. SP, Loyola, 1986.

LUCK, Heloisa, Kátia Freitas, Robert Girling. **A escola participativa: o trabalho do gestor**, Petrópolis ,RJ: Vozes, 2005

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**.São Paulo. Cortez. 2005.

BRZEZINSKI, I **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. SP, Cortez, 1997.

ELABORAÇÃO E GESTÃO DE PROJETOS EDUCATIVOS

EMENTA

Elaboração de projetos de trabalhos pedagógicos e de práticas pedagógicas em contextos escolares e não escolares. Pedagogia de Projetos. Aspectos teóricos e metodológicos do projeto educativo. Etapas de elaboração de projetos (planejamento, execução, controle e avaliação). Aplicação de recursos.

Coordenação de equipes. Projeto político-pedagógico, participação democrática e a gestão dos conselhos de escola. A implementação de projetos pedagógicos em variados contextos sócio-culturais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVAREZ, M. **O Projeto Educativo da Escola**. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar**. Uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 31a ed. (2005) São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GANDIM, Danilo. **A Prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GANDIM, D. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GANDIM, L.A. Temas para um projeto político-pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMEZ-GRANELL, C. **A Cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEC, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2000.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I

EMENTA

A análise e a reflexão crítica a partir da experiência na qual se está inserido como uma identidade na construção de pesquisa. O saber fazer inteligente e metodológico. Elaboração do projeto de pesquisa. Estrutura do trabalho monográfico ou trabalho de conclusão de curso. A Pesquisa Científica: concepções teóricas a respeito do método científico.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

BOAVENTURA, E.M. **Metodologia da Pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DEMO, Pedro. Saber pensar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1983.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

Oitavo Semestre

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

EMENTA

Orientação específica para o desenvolvimento dos projetos de conclusão de curso. Orientação, elaboração e apresentação de trabalho de conclusão de curso.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

BOAVENTURA, E.M. **Metodologia da Pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico. 3ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DEMO, Pedro. Saber pensar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1983.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

EDUCAÇÃO E ETNICIDADE

EMENTA

A educação e as relações raciais e étnicas no Brasil. O pensamento social brasileiro no século XIX até as pesquisas mais recentes sobre desigualdades e discriminação raciais. As relações raciais e educação. Os estudos de desigualdades raciais na distribuição da renda, no mercado de trabalho, nos locais de trabalho, nos locais de residência e na educação. A Educação e as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, mobilização política, identidade étnica e reações sociais. Educação e Reações Raciais no Estado da Bahia.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

HANCHARD, Michael. **Orfeu e o Poder**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do V. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações Raciais e Educação**. São Paulo: DP&A, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CABRAL NETO, Antônio. **Política Educacional**. São Paulo: Sulina, 2004.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Quebra-Cabeça Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

Figueiredo, Angela. **As Novas Elites de Cor**. São Paulo: Annablume, 2002.

MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

QUEIROZ, Delcele M. **Universidade e Desigualdade** – Brancos e negros no ensino superior. São Paulo: Líber Livro, 2005.

SILVA JR., Hedio. **Discriminação Racial nas Escolas**. São Paulo: Unesco, 2002.

TURRA, Cleussa. **Racismo Cordial**. São Paulo: Ática, 1998

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

EMENTA

Panorama histórico dos principais movimentos sociais ocorridos no séc. XX, com ênfase no Brasil; as principais teorias explicativas elaboradas a seu respeito; o

debate contemporâneo sobre o papel desses movimentos na era da globalização e o papel educativo que eles desempenham na sociedade para a formação dos direitos e deveres da cidadania.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GOHN, M. G. **O Protagonismo da sociedade civil** – Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 1ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TACHIZAWA, Takeshy. **Organizações não-governamentais e terceiro setor**. São Paulo: Atlas, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAMARGO, Mariângela Franco de. **Gestão do terceiro setor no Brasil**. São Paulo: Futura, 2001.

FERREIRA, J. M. C., SCHERER-WARREN, I. **Transformações sociais e dilemas da globalização**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais no início do século XXI**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KRUEGER, G. **Cooperativismo e o novo código civil**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

SILVA PIRES, M.L.L. **Cenários e tendências do cooperativismo brasileiro**. 1ed. São Paulo: ESS, 2004

OPTATIVA II

EMENTA E BIBLIOGRAFIA

De acordo com a opção do aluno.

OPTATIVA III

EMENTA E BIBLIOGRAFIA

De acordo com a opção do aluno.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

PSICOMOTRICIDADE

EMENTA

Relações entre o instrumental do sujeito, sua expressão intelectual e emocional e os impedimentos que representam fatores importantes nas dificuldades de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e Sensibilidade Solidária**. Porto Alegre: Vozes, 2000
BOULCH, Jean Le. **O Desenvolvimento Psicomotor de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BEE, Helen. **A Pessoa em desenvolvimento**. Ed. .HARPER E KOW DO BRASIL.

BARBIZET E DUIZABO. **Manual de Neuro Psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas,1995.

HISTÓRIA DA BAHIA

EMENTA

O processo histórico da Bahia, do período colonial (século XVI) à segunda metade do século XX. Análise da importância política, econômica e social da Bahia na formação da sociedade brasileira atual. O papel da Bahia na formação sócio-cultural do Brasil, constituindo-se como o centro de produção da miscigenação brasileira.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

SAMPAIO, Consuelo Novais. **Os Partidos Políticos da Bahia na Primeira República: uma política de acomodação**. Salvador: Edufba, 1998.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: UNESP: Salvador, BA: EDUFBA, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MATTOSO, Kátia M. de Queiroz. **Bahia Século XIX: uma província no Império**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1992.

MORAES, Walfrido. **Jagunços e Heróis**. 5ª edição. Salvador, BA: Empresa Gráfica da Bahia / Assembléia Legislativa da Bahia, 1997.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial: 1550 – 1835**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988. Relançado em 1999.

GESTÃO EDUCACIONAL

EMENTA

Relações escola – comunidade e sistemas de ensino. Gestão democrática e projetos governamentais. Órgãos colegiados e processos decisórios. . Processo sócio - histórico de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais Princípios e normas fundamentais administração pública. Processo de administração democrático.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRZEZINSKI, I **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** SP, Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação.** SP, Cortez, 1986.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LUCK, Heloisa, Kátia Freitas, Robert Girling. **A escola participativa: o trabalho do gestor,** Petrópolis ,RJ: Vozes, 2005

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil.** SP, Cortez, 1986.

LEGISLAÇÃO: Constituição Federal, Leis 9.394/96 e 9.424/96.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** SP, Cortez,1997.

GENTILI, P. e Silva T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** São Paulo, Vozes, 1995.

TECNOLOGIAS APLICADAS À GESTÃO ESCOLAR

EMENTA

Formas e processos de gestão educacional no Brasil: o problema de definições de responsabilidades e competência político–administrativas. Os sistemas estaduais de educação e a escola. Municipalização do ensino fundamental. Os estabelecimentos de ensino e a autogestão ou forma colegiada de gestão democrática. Tecnologia educacional: conceitos, histórico, objetivos e princípios. A Tecnologia educacional e o planejamento. A organização do trabalho docente sob a ótica da tecnologia educacional. Tecnologias educacionais na gestão escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional.** São Paulo: SENAC, 2002.

FERREIRA, Naura S. AGUIAR, M. (Org). **Gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILINI, J.A. **Política educacional, planejamento e gestão**. 1ed. Araraquara: UNESP FCL, 2001.

LAMPERT, Ernani. **Experiências inovadoras e a tecnologia educacional**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MENDES, D.T. **Planejamento educacional no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALBULQUERQUE, M. G., VIEIRA, S.L. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LEITE, Ligia Silvia. **Tecnologia educacional**. São Paulo: Vozes, 2003.

LUCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARENTE, J. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília: Plano, 2001.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloísa Gomes de. **Tecnologia na educação**. São Paulo: Qualitymark, 2005.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

EMENTA

Importância dos estudos da legislação sobre educação na formação profissional. Conceitos e diferenças entre os decretos, leis, resoluções, portarias, pareceres, emendas, medidas provisórias. Histórico da legislação educacional no Brasil. A atual legislação referente aos diversos níveis e modalidade de ensino. Fontes de acesso à legislação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABREU, Mariza. *Organização da educação nacional na constituição e na LDB*. 2ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

CRUZ, C. R. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Lei nº. 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto. *Legislação educacional brasileira*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. *Plano nacional de educação*. Brasília: Plano, 2000.

FERREIRA, M. O. V.; GUGLIANO, S. A. *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: LDB – Trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto e outros. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO

EMENTA

Bases Legais para dimensionar o espaço e o tempo na escola. Os diversos espaços necessários na escola e a realidade brasileira. Organização do espaço físico da escola e da sala de aula nas diversas abordagens de ensino. A distribuição do tempo para as diversas disciplinas e demais atividades acadêmicas. Elaboração do calendário escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CURY, C. R. *Legislação educacional Brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBANEO, J.C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 2000.

Bibliografia Complementar

CRUZ, C. R. *Lei de diretrizes e bases da educação. Lei nº. 9.394/96*. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

MENEZES, J.G.C. *Estrutura e funcionamento da educação básica – Leituras*. 3ª ed. São Paulo: Thompson Pioneira, 2001.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

EMENTA

Estudos críticos das concepções teóricas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, Piaget, Vigostky e outras na operacionalização do currículo na educação infantil: Fatores biopsicossociais que influem na saúde. Preservação da saúde, conhecimento e realidade social. Fatores que interferem no desenvolvimento infantil: alimentação, nutrição, primeiros socorros, dentição, vacinação e doenças infantis. A criança e a família.

Bibliografia Básica

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. *Educação infantil – creches*. São Paulo: Moderna, 2004.

ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. São Paulo: LTC, s/d.

CHALITA, Gabriel. *Educação. A solução está no afeto*. São Paulo: Gente, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BASSEDAS, Eulália; SOLE, Isabel; HUGUET, Teresa. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KULMAN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. 14 (especial): 5-18.

NAVARRO, m. Carmem D. *Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, M. Kohl de. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 5ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ROMAN, Eirilda Dias; STEYER, Vivian E. *Criança de 0 a 6 anos e a educação infantil*. São Paulo: Ulbra, 2004.

VERGES, Martiza de M.; SANA, Marli A. *Limites e indisciplina na educação infantil*. São Paulo: Átomo, 2004.

METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO

EMENTA

Fundamentos históricos epistemológicos conceituais de alfabetização. Linguagem, sociedade e cognição. Planejamento de atividades. Contextualização da alfabetização, a partir de uma visão multidimensional, analisando fatores psicológicos-linguísticos que interferem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COLELLO, S.M.G. *Alfabetização em questão*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CURTO, Morillo; TEIXIDÓ. *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. v.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Escrever e ler: materias e recursos para sala de aula*. v.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre; Artmed, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

GONTIJO, C.M.M. *O Processo de alfabetização*. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LIMA, A.O. *Pré-escola e alfabetização*. São Paulo: Vozes, 2001.

MACEDO, D.; FREIRE, P. *Alfabetização*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

DEBATES ATUAIS SOBRE EDUCAÇÃO

EMENTA

A atualização temática nos métodos e técnicas educacionais. As tendências do início do século XXI. O impacto da Globalização e estratégias a serem desenvolvidas. Temas emergentes, como ética, ecologia e meio ambiente, novas formas da atuação do educador, a visão empreendedora na gestão da educação. Atividades interdisciplinares, sob a forma de seminários, iniciação científica e extensão. Oferta de disciplinas emergentes da Administração, voltadas para suas habilitações.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FERREIRA, M. O. V.; GUGLIANO, S. A. *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

MIRSHAWKA, Victor. *Empreender é a solução*. São Paulo: DVS, 2004.

PLASENCIA, J. R. *Cidadania em ação*. Rio de Janeiro. Vozes, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CURY, C. R. *Legislação Educacional Brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2001. VIEIRA, S.L. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

EMENTA

Estudo da especificidade do ato pedagógico nas suas dimensões básicas do saber, do fazer, do ser e as implicações dessa especificidade na dimensão social e política, na Educação Especial e em particular do deficiente mental. Princípios e principais procedimentos da Análise Funcional do Comportamento Aplicado à Educação Especial. Aspectos conceituais, técnicos e éticos da Educação Especial.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BUENO, J.G.S. *Educação especial Brasileira*. São Paulo: Educa, 2004.

MOSQUEIRA, J. J. M; STOBBAUS, C. D. *Educação especial; Em Direção a Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PADILHA, A.M.L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial*. São Paulo: Autores associados, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BIANCHETTI, I. FREIRE, I. M. *Um olhar sobre a diferença*. 2a ed. Campinas: Papyrus, 2000.

GALLAGHER, J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. LEVITT, S. *Habilidades Básicas*. Campinas: Papyrus, 2000.

GLAT, R. *Questões Atuais em educação especial*. São Paulo: 7 Letras, 2004.

RIBEIRO, M.L.S., BAUMEL, R.C.R.C. *Educação Especial – Do Querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo da formação do pedagogo, o Curso de Pedagogia incluiu, obrigatoriamente, 300h de estágio supervisionado a ser realizado em instituições de ensino em educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e educação não escolar.

O estágio supervisionado se caracteriza pela oportunidade de exercício e intervenção profissional, de demonstrar as competências e habilidades desenvolvidas adquiridas. O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando. A Faculdade, por meio de seu Conselho, aprovou o regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

O estágio curricular supervisionado será desenvolvido a partir do quarto semestre do curso. Nos quarto e quinto semestres serão desenvolvidas 100 horas de estágio curricular supervisionado em educação infantil, 50 horas em cada semestre.

Constitui o trabalho pedagógico na docência, como momento articulador entre os estudos teóricos do curso de Pedagogia e a docência vivenciada na escola. Espaço para a pesquisa e conhecimento/intervenção na realidade escolar e abertura ao trabalho interdisciplinar. Estudo crítico da realidade da Educação Infantil, considerando: contexto, projeto educacional, programas em ação, avaliação e visão dos sujeitos envolvidos. Inserção na realidade estudada a partir de projeto comprometido com as prioridades da comunidade na qual se localiza o estudo.

ANEXO C: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (*)

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e

reflexão crítica, propiciará:

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

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

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

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

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

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

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

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

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

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

Art.6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e

culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em alguma sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

Art. 9º. Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser

sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente do Conselho Nacional de Educação