

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA: A APROPRIAÇÃO DE SABERES PARA A DOCÊNCIA**

BRUNA CARDOSO CRUZ

Goiânia/GO

2011

BRUNA CARDOSO CRUZ

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: A APROPRIAÇÃO DE SABERES
PARA A DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo.

Goiânia/GO

2011

C957f Cruz, Bruna Cardoso.

A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em pedagogia : a apropriação de saberes para a docência [manuscrito] / Bruna Cardoso Cruz. – 2011.

135 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2011.

“Orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo”.

1. Pedagogia. 2. Formação de professores – licenciatura em pedagogia – ensino fundamental. 3. Ensino superior. 4. Docência. I. Título

CDU: 371.13:378(043.3)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BRUNA CARDOSO CRUZ

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: A APROPRIAÇÃO DE SABERES
PARA A DOCÊNCIA

Banca Examinadora

Prof.^o. Dr. José Carlos Libâneo
(Presidente/PUC Goiás)

Prof.^a. Dr.^a. Elianda Tiballi
(Membro/PUC Goiás)

Prof.^a. Dr.^a. Sandra Valéria Limonta
(Membro/UFG)

Data: ____/____/2011.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Sônia, ao meu pai, José Antônio, as minhas irmãs, Cynthia e Dayana, e ao Marcel, pois através do convívio diário e contínuo sempre me deram força e me motivaram a seguir meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre me guia, ampara e fortalece;

Ao meu orientador José Carlos Libâneo, pelo carinho, paciência e dedicação;

A minha família, amigos e namorado que sempre estiveram comigo, me apoiando e incentivando;

Ao professor José Reinaldo de Araújo Quinteiro, pelo real interesse em meu processo de formação e por acreditar no meu potencial;

Aos meus colegas do curso de Mestrado em Educação, em especial: Idelvone e Inez, pelo carinho, bom humor e amizade;

Aos professores da Fesurv – Universidade de Rio Verde – por me ensinarem o caminho da pesquisa;

Aos meus alunos (as) e colegas de trabalho, por me fazerem refletir sempre mais e mais;

Aos coordenadores (as), professores (as) e acadêmicos (as) dos cursos de Pedagogia pesquisados no Estado de Goiás...

A todos que, com carinho, contribuíram para minha vitória.

Muito obrigada!

RESUMO

CRUZ, Bruna Cardoso. A Formação Profissional Específica nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2011.

A pesquisa refere-se a aspectos da formação de professores para o ensino fundamental no curso de Pedagogia. Visa colher dados sobre como estão sendo trabalhadas as disciplinas de formação profissional específica nesses cursos e se elas estão contribuindo para a apropriação de saberes docentes ao exercício profissional de futuro professores. O tema de investigação foi escolhido em razão da busca de relações entre o currículo de formação profissional do licenciado em pedagogia e os baixos resultados escolares de alunos do ensino fundamental evidenciados nas estatísticas oficiais. A investigação analisa se os conteúdos trabalhados na didática, nos fundamentos e metodologias e nos conteúdos específicos do ensino fundamental correspondem às necessidades formativas em função do desempenho profissional futuro dos licenciandos. Trata-se de pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, realizada em quatro instituições de ensino superior que mantêm curso de Pedagogia no Estado de Goiás, sendo duas públicas e duas privadas. Como procedimentos de pesquisa, foram utilizados: observações de aulas, realização de entrevistas e questionários, aplicação de prova de aproveitamento, além da análise de projetos pedagógicos e curriculares das instituições pesquisadas. Para a análise e interpretação dos dados, recorreu-se ao referencial teórico da teoria histórico-cultural, especialmente da teoria de ensino desenvolvimental de V. Davydov. Espera-se que os resultados obtidos nesta investigação possam trazer elementos a uma avaliação crítica dos cursos de Pedagogia, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação de nosso país.

Palavras-chave: Pedagogia. Didática e Fundamentos Teóricos e Metodológicos.

ABSTRACT

CRUZ, Bruna Cardoso. The specific vocational training courses in the Degree in Pedagogy: the appropriation of knowledge for teaching. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2011.

The research refers to aspects of teacher training for primary education in the Faculty of Education. Aims to collect data on how the subjects are being worked on specific training in these courses and if they are contributing to the appropriation of knowledge in the profession of teaching future teachers. The research topic was chosen because the search for relationships between the curriculum of graduate training in pedagogy and low school performance of elementary students shown in the official statistics. The research examines whether the content worked in teaching in theoretical and methodological foundations and content-specific elementary schools meet the needs depending on training future professional performance of the undergraduates. It's in the form of qualitative research case study conducted in four institutions of higher education pedagogy courses that maintain the state of Goiás, two public and two private. As research procedures were used: observations of lessons, interviews and questionnaires, proof of application use, besides the analysis of educational projects and curricula of the institutions surveyed. For the analysis and interpretation of data, we used the theoretical framework of cultural-historical theory, especially the theory of developmental education V. Davydov. It's expected that the results obtained in this investigation can bring elements to a critical evaluation of Pedagogy, helping to improve the quality of education in our country.

Keywords: Pedagogy. Didactics and Theoretical and Methodological.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.

IES – Instituição de Ensino Superior.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Síntese dos saberes docentes na perspectiva de Davidov e Shulman	47
Quadro 2 – Resumo das ementas de Didática por instituição	56
Quadro 3 – Resumo das ementas de Fundamentos e Met. de Língua Portuguesa e Matemática por instituição.	57
Quadro 4 – Resumo das ementas de Fundamentos e Met. de História e Geografia por instituição	58
Quadro 5 – Resumo das ementas de Fundamentos e Metodologia de Ciências por instituição	60
Quadro 6 – Resumo das ementas de “Conteúdos Específicos”.	61

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Número de aulas observadas por instituição e disciplina 52
- Tabela 2 – Carga horária das disciplinas de conhecimentos profissionais específicos (Didática, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia) em relação à carga horária total de cada curso55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
------------------	----

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: PROCESSOS FORMATIVOS E CONDIÇÕES DE APROPRIAÇÃO DE SABERES DOCENTES	19
--	-----------

- 1. O curso de Pedagogia, a identidade do pedagogo e as disciplinas de formação profissional específica.**19
- 2. Problematizando a formação profissional de professores em face dos saberes docentes necessários** 25
- 3. A proposta da pesquisa** 32

CAPÍTULO II

SABERES DOCENTES E A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	34
---	-----------

- 1. Os saberes docentes na pesquisa**34
- 2. A posição teórica de V. Davydov e os saberes docentes**39
- 3. O perfil de egresso do curso de pedagogia conforme as diretrizes curriculares** 44
- 4. Uma tentativa de síntese dos saberes docentes.** 46

CAPÍTULO III

O PAPEL DAS DISCIPLINAS DE CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS ESPECÍFICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
--	-----------

- 1. Caracterização da pesquisa**50
- 2. Realização da pesquisa**51
- 3. Apresentação e análise dos dados.** 54
 - 3.1. Lugar ocupado pelas disciplinas de conhecimento profissional específico no currículo do curso de pedagogia conforme o projeto pedagógico, as matrizes curriculares e ementas. 54
 - 3.1.1 Ementas de Didática. 63
 - 3.1.2. Ementas de Fundamentos e Metodologias.64
 - 3.1.2.1. Fundamentos e Metodologias de Língua Portuguesa e Matemática.64
 - 3.1.2.2. Fundamentos e Metodologia de História, Geografia e Ciências.65
 - 3.1.2.3. Disciplinas de Conteúdos Específicos.66

3.2. Metodologia das aulas e apropriação de saberes docentes: atuação dos docentes na aprendizagem dos alunos (estratégias e procedimentos); articulação entre os conteúdos do Ensino Fundamental e metodologia . .	67
3.2.1. Conhecimento do conteúdo	69
3.2.2. Conhecimento pedagógico-didático do conteúdo (habilidades docentes).	70
3.2.3. Consideração dos contextos socioculturais e institucionais do ensino e aprendizagem.	73
3.2.4. Consideração da dimensão ético-política	74
4. Conhecimentos dos alunos em relação aos aspectos esperados no processo de formação.	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	81
ANEXOS	
Anexo 1 – Planos de ensino.	91
APÊNDICES	
Apêndice 1 – Prova de conhecimento.	112
Apêndice 2 – Roteiro das entrevistas.	129

INTRODUÇÃO

No quadro problemático em que está envolvida a educação no Brasil, destaca-se o debate sobre o papel que os professores têm ocupado na formação dos alunos, principalmente no âmbito da Educação Básica. Observando a história da educação, percebe-se que nem sempre a prática pedagógica desenvolvida pelo docente esteve adequada às necessidades da escola e dos alunos. Há uma ideia corrente de que bastaria ao professor ter vocação e interesse para exercer sua profissão, deixando de lado instrumentos profissionais necessários, tais como: o conhecimento e domínio de conteúdos, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento das características individuais e sociais dos alunos e de suas práticas socioculturais para o sucesso e qualidade da educação.

Nem sempre a prática de educar foi fundamentada por teorias bem estruturadas, apesar de se saber que o ato de educar presume uma relação recíproca entre a teoria e a prática. Através da necessidade de tornar a prática da educação eficaz, há uma exigência rigorosa em relação à sistematização dos conhecimentos, cabendo ao docente definir objetivos a serem atingidos e os procedimentos a serem utilizados em sala de aula. Na verdade, o conhecimento profissional específico ao exercício da docência requer uma atenção especial dos cursos de formação de professores.

O modelo tradicional em que o professor é o centro do saber está cessando, visto que essa postura já não corresponde às necessidades de uma sociedade globalizada em que se manifestam mudanças nos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais. Com efeito, a sociedade globalizada tem influenciado significativamente nas práticas escolares, afetando o trabalho dos professores. Do ponto de vista econômico, tem um papel decisivo a lógica econômica de cunho neoliberal, implicando a globalização dos mercados e a transnacionalização de recursos financeiros, os quais repercutem não apenas no planejamento das economias dos países, mas na própria definição de políticas educacionais, interferindo nos objetivos da escola e no trabalho dos professores. As tecnologias da informação e comunicação trazem mudanças no comportamento afetivo e cognitivo da juventude, gerando novas necessidades educativas, novas formas de relações pedagógicas. Há, também, mudanças no âmbito cultural alterando modos de vida, culturas locais, interfaces entre diferentes culturas e as subjetividades dos indivíduos, afetando os processos formativos.

A par de notórios benefícios trazidos à sociedade, por exemplo, intercâmbio de bens e produtos, aproximação de culturas, amplitude da oferta de bens culturais, a globalização não tem contribuído para a solidariedade entre os indivíduos, distribuição da riqueza, aumento da igualdade e da inclusão, melhoria das condições de vida e do ambiente. A escola e os professores precisam saber seu lugar na construção de outras formas de sociabilidade e de justiça sócia, assim como formas de promoção de desenvolvimento intelectual e afetivo já que a difusão do conhecimento pode ser um fator diferencial nas relações entre os indivíduos, as culturas e as classes sociais. A busca de um novo perfil de docente comporta, portanto, a necessidade de um repensar a educação, pois precisa-se de uma educação mais ampla, voltada à busca de novos valores, implicando diversos objetivos, conteúdos e métodos. Para isso, as instituições formadoras possuem um papel fundamental em relação à formação do profissional. É importante que os professores estejam qualificados para o enfrentamento dessas atuais realidades sociais, contribuindo com a melhoria da estrutura e da qualidade da Educação Básica, especialmente no que se refere à educação infantil e ao ensino fundamental, tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.

Procura-se neste estudo, verificar a relação entre os processos formativos desenvolvidos pelo currículo e metodologia e a apropriação pelos alunos dos saberes necessários à formação profissional de professores para as séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia, especialmente, tendo em vista analisar em cursos de formação desses professores a situação do ensino de didática, dos fundamentos e metodologias específicas e dos conteúdos específicos a serem ensinados às crianças. Pretende-se, também, avaliar a contribuição efetiva dessas disciplinas na formação profissional, ou seja, saber se essas disciplinas estão colaborando para a eficiente apropriação de saberes docentes no processo formativo e, em consequência, a uma sólida aprendizagem escolar das crianças.

O interesse em investigar questões que envolvem a qualidade da aprendizagem escolar surgiu desde o início de minha experiência como acadêmica, no ano de 2007, quando concluí o curso de Pedagogia. Muitos de nós, formandos, sentíamos que não tínhamos conhecimento suficiente para estar em sala de aula trabalhando as disciplinas e conteúdos. Assim, comecei a pensar sobre os problemas da educação relacionados ao fracasso escolar: alunos mal-alfabetizados, péssimos índices educacionais e em que medida o trabalho dos professores estava relacionado a esses problemas. No decorrer da realização do curso de Mestrado, foi-se tornando mais clara a importância da formação de professores para um

ensino voltado ao êxito escolar dos alunos. Nesse sentido, chamaram a atenção os estudos sobre o papel da formação de conceitos na aprendizagem escolar desenvolvidos principalmente por Vygotsky e Davydov, o que se supõe da parte dos professores uma sólida formação nos conteúdos e metodologia das disciplinas que iriam ensinar. A partir daí comecei a estudar o assunto na expectativa de elaboração de um projeto de pesquisa para a dissertação de Mestrado.

Com o planejamento da pesquisa, foram surgindo algumas questões levantadas por estudos já realizados sobre o tema e, de modo especial, aquelas apontadas em estudos com o referencial teórico da teoria histórico-cultural, tais como o papel do ensino para o desenvolvimento mental, o processo de apropriação de conhecimentos, as características da atividade de aprendizagem, os processos de formação de conceitos, a relação entre a didática e a epistemologia. A partir desses temas, foi realçada a questão da formação de professores, pois são os professores que ensinam, sendo os responsáveis diretos em promover a aprendizagem dos alunos. Ao considerar que as funções mentais superiores estão ligadas às formas histórico-sociais da existência humana, entende-se que a atividade escolar possui um papel determinante nas condições que asseguram a ampliação do desenvolvimento mental.

Com base nesse pressuposto, constatou-se a importância dos conhecimentos construídos historicamente a partir de necessidades contextualizadas e específicas, de cunho político e econômico, e no papel dos professores em ajudar os estudantes a se apropriar desses conhecimentos. Desse modo, foram postas as seguintes perguntas: os conteúdos trabalhados na didática, nos fundamentos e metodologias específicas e nos conteúdos específicos das disciplinas nos cursos de Pedagogia correspondem a necessidades formativas em função do desempenho profissional de futuros professores nas séries iniciais do ensino fundamental? Tais conteúdos estão levando os professores a se apropriarem dos saberes docentes necessários para assegurar uma sólida aprendizagem das crianças? Mais especificamente, a formação de professores no curso de Pedagogia está assegurando o domínio dos conteúdos das disciplinas a serem ensinadas nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, língua portuguesa, história, geografia, matemática e ciências? Qual é o lugar ocupado pelas disciplinas de formação profissional específica no currículo dos cursos pesquisados? As ementas incorporam necessidades formativas em função do exercício profissional? Há compatibilidade entre ementas e planos de ensino com o que ocorre realmente na sala de aula? As matrizes e ementas contemplam o ensino de conteúdos do ensino fundamental? São trabalhadas as metodologias em sua relação com os conteúdos?

Essas perguntas estariam sendo derivadas da suposição de que a ação docente é fundamental, visto que o ensinar, ao criar as condições favoráveis à aprendizagem, pode contribuir com o processo de desenvolvimento e crescimento do aluno. Tendo como suporte as ideias de Vasili Davydov, pesquisador pertencente à teoria histórico-cultural e seguidor do pensamento de Vygotsky e Leontiev, acredita-se que o professor deve ser um elo necessário no desenvolvimento integral do aluno por meio dos processos de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades individuais e sociais dos alunos e sua condição de sujeito cultural e histórico.

Esses fatores induziram ao objeto da pesquisa, ou seja, o papel das disciplinas específicas de formação profissional¹ de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, a saber: a didática, os fundamentos e metodologias específicas e as disciplinas de conteúdos específicos do ensino fundamental.

Existem muitas razões que justificam este estudo, contudo a principal parece ser a situação crítica em que se encontra o ensino neste país. A divulgação de resultados de avaliações em escala pelo Ministério da Educação tem mostrado, a cada ano, um quadro negativo da situação do ensino fundamental, levando a pensar que parte desses resultados talvez estejam ligados a problemas na formação profissional, entre eles, o não preparo específico para a atividade profissional, incluindo a falta de domínio dos conteúdos ensinados nas séries iniciais.

Alguns estudos recentes investigaram a situação dos cursos de Pedagogia, os percalços da escola pública e sua relação com a atuação dos professores, a problemática dos saberes docentes e os conteúdos da didática necessários à formação profissional.

Procurou-se, então, analisar trabalhos de autores que investigaram o papel e a participação do profissional das áreas específicas no trabalho dos docentes, como: Gatti e Nunes, Kuenzer e Rodrigues, e Libâneo, que fizeram pesquisas por diversos lugares do país com o objetivo de verificar se os cursos de formação de professores estão contribuindo efetivamente para a atuação e qualificação desse profissional, de forma a atender às necessidades e exigências de uma sociedade contemporânea e globalizada.

¹As disciplinas pesquisadas apresentam nomenclaturas diferentes, por isso empregaremos no texto os seguintes termos: didática, conteúdos específicos e fundamentos e metodologias específicas de: língua portuguesa, matemática, geografia..., onde são classificadas como disciplinas de formação profissional específica nos cursos de Pedagogia.

Na presente pesquisa, foi investigada a situação das disciplinas de formação profissional específica em quatro cursos de Pedagogia do Estado de Goiás, designadas aqui como instituição A, B, C, D, sendo duas públicas e duas privadas.

Tipo de pesquisa

A pesquisa desenvolvida foi de tipo qualitativo, tendo como suporte teórico a teoria histórico-cultural e, em especial, a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov.

Optou-se pela pesquisa qualitativa por essa compreender um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto com o objeto de estudo, com a preocupação voltada ao processo. Desse modo, a realidade é estudada em seu contexto natural, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados presentes no contexto, tal como ocorre.

As fases da pesquisa

A primeira fase da pesquisa foi a preparatória, em que foram planejadas as atividades a serem desenvolvidas, estabelecendo-se o delineamento da pesquisa, a escolha dos procedimentos investigativos, a escolha das instituições para a realização da pesquisa, o planejamento da coleta e análise dos dados, bem como o estabelecimento de um cronograma de trabalho. Foi elaborado um roteiro de trabalho para a coleta dos dados:

- a) Análise do projeto pedagógico das instituições, com atenção especial à matriz curricular, às ementas e aos planos de ensino das disciplinas de didática e dos fundamentos e metodologias específicas e dos conteúdos específicos (abril a junho de 2010);
- b) Observação sistemática de aulas dessas disciplinas (maio a novembro de 2010);
- c) Entrevistas com os professores dessas disciplinas, alunos e coordenadores do curso de Pedagogia (outubro a novembro de 2010);

- d) Aplicação de prova de conhecimentos (referente a conteúdos das primeiras séries do ensino fundamental) a alunos concluintes de cada instituição pesquisada (novembro de 2010).

A segunda fase correspondeu ao trabalho de campo, realizado no período de abril a novembro do ano de 2010, quando foi feita a pesquisa documental, a observação das aulas, as entrevistas e a aplicação da prova de conhecimentos. O primeiro momento do trabalho de campo foram as visitas às quatro instituições que aceitaram colaborar com a pesquisa. Na primeira visita a cada instituição, o projeto de pesquisa foi apresentado aos coordenadores dos cursos, em seguida foram fotocopiados documentos das instituições, como: plano de ensino, proposta política pedagógica e ementas. Após essa etapa, outras visitas foram agendadas com o intuito de observar as aulas ministradas pelos professores de didática, conteúdos específicos e fundamentos e metodologias específicas (língua portuguesa, história, geografia, matemática e ciências). Na sequência, retornou-se às instituições para fazer algumas entrevistas com professores, alunos e coordenadores dos cursos. Por último, em momento subsequente, foi aplicada uma “prova de conhecimento” aos alunos concluintes do curso de Pedagogia (era uma prova com conteúdos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental: língua portuguesa, história, geografia, matemática e ciências).

A terceira fase correspondeu à análise e interpretação dos dados e redação do texto final.

Conteúdos dos Capítulos

A dissertação está composta por três capítulos. No primeiro, será discutida a identidade do pedagogo, o curso de Pedagogia e a problemática da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, buscando compreender as relações entre os processos formativos desenvolvidos por meio do currículo e metodologia, e a apropriação pelos alunos de saberes necessários à formação profissional. A discussão apóia-se em dois aspectos do problema. O primeiro diz respeito aos requisitos de formação profissional dos futuros professores, os quais precisam sair da graduação com competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão; o segundo, a uma possível relação entre o currículo de

formação profissional do licenciado em Pedagogia e os baixos resultados escolares de alunos do ensino fundamental, evidenciados nas estatísticas oficiais.

No segundo capítulo será apresentada a teoria do ensino desenvolvimental e os saberes docentes, com o objetivo de evidenciar as contribuições desses saberes e dessa teoria para o trabalho dos docentes, procurando definir e identificar os diversos saberes presentes na prática pedagógica do professor, bem como as relações estabelecidas entre esses saberes e os docentes. No terceiro capítulo, serão tratados os elementos constitutivos da pesquisa realizada, a descrição dos dados coletados no estudo de caso conforme as categorias de análise, bem como a análise e a interpretação dos dados.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: PROCESSOS FORMATIVOS E CONDIÇÕES DE APROPRIAÇÃO DE SABERES DOCENTES

Este capítulo procura discutir a identidade do pedagogo, o curso de Pedagogia e a problemática da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, buscando compreender as relações entre os processos formativos desenvolvidos por meio do currículo e metodologia, e a apropriação, pelos alunos, de saberes necessários à formação profissional. A discussão, apoiada em alguns estudos e pesquisas, envolve dois aspectos do problema. O primeiro diz respeito aos requisitos de formação profissional dos futuros professores, os quais precisam sair da graduação com competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão; o segundo, a uma possível relação entre o currículo de formação profissional do licenciado em Pedagogia e os baixos resultados escolares de alunos do ensino fundamental, evidenciados nas estatísticas oficiais.

1. O curso de Pedagogia, a identidade do pedagogo e as disciplinas de formação profissional específica

Inicia-se esta discussão com uma breve recapitulação da história do curso de Pedagogia no Brasil, mais precisamente da identidade do pedagogo, com a intenção de verificar a presença e o papel das disciplinas de formação específica, como a didática, os fundamentos e metodologias específicas e os conteúdos específicos do ensino fundamental. Parte-se do pressuposto de que a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, necessariamente, à história da identidade desse curso. É importante ressaltar que a história do curso de Pedagogia se divide em quatro momentos, segundo a autora Carmem Silva (1999), onde o primeiro momento de constituição dessa identidade localiza-se na instalação do curso de Pedagogia no Brasil, na década de 1930; o segundo momento passa pela criação dos Institutos de Educação em 1946, pela aprovação da LDB nº 4.024/61 e do Parecer 251/62; o terceiro momento é marcado pela formação do especialista em educação, previsto nas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 e no Parecer nº 252/69; o quarto e último momento foi identificado no

contexto da aprovação da LDB nº 9.394/96, e da aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia – Parecer nº 05/2005 e nº 03/2006 e Resolução nº 01/2006.

A busca de tais elementos foi realizada através da análise de informações encontradas no livro de Carmem da Silva: “Curso de Pedagogia no Brasil – história e identidade” (1999), no qual a autora fundamentou-se em três fontes: a) nos documentos legais que lhe deram origem e nos que o reformularam ou pretenderam reformular em diferentes momentos de sua trajetória; b) nas propostas resultantes do processo de discussão dos profissionais e estudantes a ele legados; c) nas manifestações dos principais atores envolvidos no processo de discussão e/ou reformulação do curso.

Silva (1999) afirma que a questão da identidade do curso de Pedagogia apareceu com características distintas. A autora fala que o curso passou por três períodos: o período das Regulamentações, o período das Indicações e o período das Propostas. O período das Regulamentações (de 1939 a 1972) trata de documentos efetivamente reguladores da organização dos cursos. Nessa fase, a autora aponta que prevaleceram os questionamentos a respeito das funções que foram atribuídas ao curso de Pedagogia no decorrer de seu desenvolvimento, como também as estruturas curriculares definidas para seu cumprimento. No período das Indicações (1973 a 1978), encaminhamentos formulados pelo conselheiro de Educação da época, Valnir Chagas, não conseguiram chegar ao objetivo de disciplinar a matéria – “a questão da identidade do pedagogo”, levando em consideração que esses encaminhamentos visavam à reestruturação total dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil. No período das Propostas (1979 a 1998), foram elaborados vários documentos com o objetivo de encaminhamento da reformulação do curso de Pedagogia. Nesse momento, a questão da identidade do curso se exprime por meio “da dificuldade quanto ao entendimento a respeito das funções a serem preenchidas pelo mesmo, bem como da estrutura curricular correspondente às diferentes propostas” (SILVA, 1999, p. 92).

Após abordar sobre cada um dos períodos citados acima, a autora formula algumas conclusões sobre o curso de Pedagogia no Brasil. Ela afirma que, por meio da análise das três Regulamentações que datam de 1939, 1962 e 1969, pode-se confirmar que, apesar de representarem um certo esforço no intuito de criar e tentar forjar a identidade do curso e do próprio pedagogo, elas não possuem conteúdos e fundamentações suficientes para que isso se concretize.

Em relação às indicações criadas pelo conselheiro Valnir Chagas, nos anos 70, que visava à reestruturação total dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil, observa-se que, em oposição, a identidade do pedagogo foi “projetada”, tendo como base o estudo do movimento organizado pelos profissionais e estudantes interessados no debate sobre a formação do educador. Silva faz algumas observações relevantes referentes ao curso de Pedagogia, apontando que, desde 1981, dois importantes princípios foram estabelecidos e permanecem até os dias de hoje orientando o movimento proposto, apresentando apenas outras denominações e alguns aperfeiçoamentos da ideia primária: “a) o de que todo professor deve ser considerado educador e, portanto, sua formação deve sempre supor uma base de estudos de forma a conduzir uma compreensão da problemática educacional brasileira; b) o de que a docência deve se constituir na base da formação profissional de todo educador”(Id., 1999, p. 93).

Segundo Silva (1999), a partir de 1983 as discussões e debates sobre a identidade do pedagogo passaram a surgir com maior intensidade, assumindo uma forma mais explícita que permeia até os dias atuais. Para a autora, o encaminhamento da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação pela ANFOPE, ao MEC, representa um grande avanço em relação ao “equacionamento” das bases para a formação do educador, principalmente no que se refere aos “Eixos Norteadores da Base Comum Nacional” indicados como ponto de partida para que as instituições de ensino “formadoras” organizem suas propostas curriculares. Assim, é sabido que tal orientação corresponde ao preceito de destrezas que norteiam a nova LDB, de forma que esses documentos consigam suprir as necessidades de formulação de um projeto global de formação de profissionais que a Educação Básica exige/necessita.

3.5 – Em predominando a proposição da ANFOPE junto ao MEC e ao CNE, a reorganização dos cursos será realizada nas instituições formadoras e a questão da identidade do curso deverá ser aí equacionada; de outro modo, caso as diretrizes curriculares sejam fixadas especificamente para cada um dos cursos, caberá a esses órgãos centrais assumirem uma posição a respeito dessa questão.

3.6 – É chegado o momento de decisão e, se o movimento não adotou ou formulou ainda as bases teóricas que possibilitassem o equacionamento da questão da identidade do curso de Pedagogia, tem-se, pelo menos, a demonstração de sua existência e também a consciência, reconhecida no interior do próprio movimento, de que essa questão encontra-se vinculada a uma outra mais profunda e complexa: a questão da identidade da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação.

3.7 – Resta agora intensificar as investigações a respeito desse tema que, na verdade, não é novo ou pelo menos tentar estudar as causas de não se ter conseguido até o momento, a despeito de trabalhos publicados sobre o assunto, encontrar resposta à questão da identidade do curso de Pedagogia no Brasil (Id., 1999, p. 95).

Na continuidade da compreensão do desenvolvimento do processo histórico da identidade e formação do pedagogo, Damis (2008) comenta sobre o Decreto-Lei nº 1190/39, art. 19, em que o bacharel em Pedagogia deveria cursar, em três anos, alguns conteúdos específicos do campo da educação, como: os fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, biológicos e psicológicos da educação e os complementos de matemática, administração escolar e estatística educacional. E, se no final do curso, esse bacharel quisesse se tornar professor do ensino normal, deveria então, matricular-se no Curso de Didática com duração de um ano. Segundo a autora, esse modelo de estrutura curricular resultou numa prática que marca a formação do profissional da educação até a atualidade:

(...) essa estrutura curricular resulta uma prática que marcou e marca até os dias atuais a formação do profissional da educação. O Curso de Didática nos cursos de licenciatura e destinados à formação do professor, ficou condicionado ao bacharelado e os estudos pedagógicos foram caracterizados como uma segunda formação, após estudos específicos de ciência pura.

E, no caso do Curso de Pedagogia, como campo de estudos específicos sobre educação, a formação pedagógica do professor para atuar na escola normal, seguiu o mesmo modelo das demais licenciaturas. Neste caso, a formação pedagógica do professor de escola normal também ficou reduzida aos estudos de didática geral e de prática de ensino uma vez que, no Curso de Pedagogia, as demais disciplinas que constituíam o Curso de Didática, faziam parte do currículo de formação do bacharel. Por sua vez, esse modelo curricular desenvolveu uma concepção de formação que priorizou, como objeto de estudos específicos da Pedagogia, as disciplinas de fundamentos da educação e secundarizou os conteúdos que tratam da prática pedagógica (DAMIS, 2008, p. 604).

Ao abordar sobre a nova configuração para com a formação dos profissionais da educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, Damis afirma que a LDB, trouxe nova composição para a formação dos docentes somente no ano de 2006, com definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, visto que essas mudanças aconteceram após setenta anos de existência das primeiras faculdades destinadas à formação do bacharel em educação no Brasil.

Percebe-se que, a partir desse momento, o curso de Pedagogia passa a se fundamentar na prática docente, além de ter como objeto específico de estudos, ensino e pesquisa, a educação e o conhecimento pedagógico, de modo que a educação aparece com uma finalidade social, embasada no contexto da sociedade.

A partir deste momento, o Curso de Pedagogia, em nível da graduação, tem como objeto específico de estudos, de ensino e de pesquisa, a educação e o conhecimento pedagógico que fundamenta a prática docente. Enquanto trabalho específico desenvolvido com a finalidade de educação formal do homem/cidadão, a docência assim compreendida possui uma finalidade social articulada a um modelo de sociedade. Nesta perspectiva, a docência é compreendida 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 (Ib. 2008, p. 614).

Libâneo e Pimenta (1999) também fizeram estudos sobre a identidade do curso de Pedagogia, discutindo sobre a Resolução nº 292/62 do CFE, que aborda sobre a necessidade de conter-se a fragmentação das habilitações no contexto escolar.

(...) a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade (PIMENTA, 1988, p. 14).

Os dois autores destacam que não houve nenhuma mudança significativa desde a Resolução nº 292/62 do CFE (que prescreve sobre as matérias pedagógicas para a licenciatura) até o momento atual, e sim, algumas propostas de organização do percurso da formação do profissional em educação.

No decorrer dos anos, movimentos de educadores contaram com as reflexões de estudiosos de diferentes abordagens e concepções na discussão da problemática da formação de professores. Esses movimentos tiveram início na primeira década dos anos 1980, até que, em 2006, foi definido pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação que o curso de Pedagogia deveria formar professores para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e também na educação infantil. Essa Resolução correspondeu às propostas defendidas por um grupo de educadores ligado à Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), mas sem o apoio de outro segmento de educadores que sustentava posições diferentes dessa Associação (por exemplo, LIBÂNEO E PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2006a, 2006b; KUENZER E RODRIGUES, 2007).

Sabe-se que a ANFOPE é uma entidade de tradição que lidera há 20 anos, o movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, que defende um curso de Pedagogia voltado à formação de professores para as séries iniciais do

ensino fundamental. A ANFOPE vem discutindo nos últimos anos temas relevantes, como a exigência de formação em nível superior dos professores da primeira fase do ensino fundamental, a valorização profissional do professor e a gestão democrática na escola. Entretanto, há educadores como Libâneo e Pimenta que não aderiram as ideias da ANFOPE, principalmente em relação a identidade do curso de Pedagogia como licenciatura, e a docência como base da formação pedagógica.

Segundo Libâneo (2009) as modificações curriculares influenciadas pelas propostas do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação “acabaram por comprometer características positivas do curso de Pedagogia regido pela Resolução CFE nº 252/69” (Id., 2009, p. 10). Esse autor acredita que há uma “sobrecarga” no currículo de disciplinas voltadas à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental que leva à diminuição do peso das disciplinas teóricas e das disciplinas ligadas ao exercício profissional do pedagogo incluídas nas habilitações. Para ele:

A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Uma mãe é uma pedagoga, mas não é docente. O MST faz um trabalho pedagógico, mas não necessariamente um trabalho docente, a não ser quando reúnem suas crianças nas salas de aula ou os militantes para, por exemplo, estudar o aprimoramento de práticas agrícolas. O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo pedagogia como metodologia, como procedimento de ensino, como a prática do ensino, que é um entendimento mais vulgarizado de pedagogia. Mas pensar assim significa desconhecer os conceitos mais elementares da teoria educacional (LIBÂNEO, 2009, p. 14).

Com base nesse raciocínio, Libâneo propõe, numa Faculdade de Pedagogia, a existência de dois cursos distintos, embora realizando interfaces curriculares: o curso de Pedagogia e o curso de formação de professores. Em suas próprias palavras:

O curso de pedagogia (estudos pedagógicos) destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos no campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. Os cursos de formação de professores (...) abrangendo todos os níveis de Educação Básica, (...) destinar-se-ão à formação de professores da educação infantil ao ensino médio (Id. 2002, p. 72).

As discussões acerca da identidade do curso de Pedagogia não se cessaram, e as ideias defendidas pela ANFOPE prevalecem até o momento, boa parte delas incorporadas na

Resolução CNE 01/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

2. Problematicando a formação profissional de professores em face dos saberes docentes necessários

Segundo Nunes (2001), estudos sobre os novos paradigmas para melhor compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos voltados aos conteúdos escolares a ser “ensinados/aprendidos” surgiram a partir da década de 1990, quando, em um contexto real da sociedade brasileira, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que atentam para a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procurando retomar o papel do professor, enfatizando a importância de se pensar na “formação docente dentro de uma abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 16).

Em pesquisa realizada por Gatti (2009), foram constatadas as “precárias condições de carreira e trabalho dos professores e as ambiguidades de suas perspectivas pedagógico-sociais” (p. 23) além de dados sobre a condição social, cultural e econômica dos professores, suas condições e concepções de trabalho, expectativas e imagem social. Nesse mesmo estudo, a autora aborda a necessidade de definir um perfil profissional do professor com maior “aprofundamento intelectual”, significando que este profissional tenha maior capacidade de desenvolvimento de novas técnicas e/ou métodos de utilização dos conhecimentos e que tenha reais condições para romper barreiras, principalmente na divisão de áreas de conhecimento e trabalho, com uma visão ampla e objetiva em relação à diversidade em alguns aspectos profissionais e da vida.

Claro que precisamos considerar na formação de docentes, de um lado, uma formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão do fato social que chamamos de educação e ensino; e, de outro, formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como um instituído sócio-cultural com especificidades, buscando trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, pelas pesquisas. E que eles precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização. Com isso, tentando promover incentivo ao espírito investigativo e o domínio teórico e prático relativo à didática e às práticas de ensino, em formas articuladas aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares (GATTI, 2009, p.100).

A autora também fez estudos e levantamentos em algumas universidades com o objetivo de analisar a relação entre a formação profissional do docente e os percalços encontrados na educação básica. Na pesquisa, a autora constatou que nenhuma das universidades públicas analisadas possuíam disciplinas voltadas aos conteúdos específicos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Já as instituições privadas apresentaram algumas disciplinas ligadas à língua portuguesa, porém desvinculadas das metodologias de ensino.

(...) nenhuma das universidades públicas analisadas destina disciplinas aos conteúdos específicos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e da EJA, nem mesmo para Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos. As instituições privadas apresentam alguma disciplina associada à língua portuguesa, mas “dissociada das metodologias de ensino” (Ib; 2009, p. 33).

No mesmo estudo, a pesquisadora constatou que o currículo proposto pelos cursos de licenciatura possui uma característica fragmentada, apresentando um conjunto de disciplinas variadas e dispersas, em que se pode encontrar uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas (em especial no curso de Pedagogia), que divergem pouco da visão convencional, trazendo pouca inovação aos conteúdos e contribuições às questões específicas da aprendizagem, além da maioria dessas disciplinas possuírem uma formação genérica, comprometendo a parte curricular que auxilia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas do futuro profissional da educação. Conforme Gatti:

Encontrou-se uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas nos cursos de Pedagogia, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas.

Quando se agrega o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação as disciplinas variadas e gerais que compõem o grupo dos “outros saberes” e das “atividades complementares”, chega-se a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas. Agregando aí as disciplinas optativas, a maioria com o caráter de formação genérica, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologia e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes (Ib., 2009, p. 54).

Nessa perspectiva, a pesquisadora conclui que, a escola, enquanto instituição social e de ensino, está quase ausente nas ementas, levando-nos a pensar em uma formação genérica de caráter abstrato e com pouca integração da realidade em que esse profissional irá atuar. É importante refletir sobre esse contexto, pois é essencial que a prática docente esteja associada à realidade em que o professor e os alunos estão inseridos e que os conhecimentos sejam constituídos por uma base sólida.

Libâneo (2010) realizou uma pesquisa com as matrizes curriculares e ementas de disciplinas de 25 cursos de Pedagogia do Estado de Goiás, com o objetivo de aferir como estavam sendo contemplados nesses cursos os saberes necessários para a formação profissional de professores. Na análise dos dados coletados, apontou fragilidades nas ementas dos 25 cursos pesquisados, principalmente a falta de articulação entre conteúdos e metodologias específicas das diferentes matérias, indicando ainda, a ausência de disciplinas de conteúdos específicos do ensino fundamental na maioria dos cursos analisados.

De acordo com esse autor, a disciplina ‘didática’ aparece em todas as instituições pesquisadas, porém com diferentes denominações. Para ele, algumas das ementas até procuram oferecer maior aporte teórico, porém apresentam fragilidades em relação a uma aproximação do ensino às questões mais específicas da aprendizagem. Observa-se uma série de “adjetivações” que muitas instituições utilizam como título da disciplina, dando impressão de algo novo/inovador no conteúdo da didática, no entanto, quando são analisadas as ementas, percebe-se que diverge pouca coisa em relação a uma “visão convencional” da didática. Conforme Libâneo:

A disciplina Didática aparece nas 25 instituições pesquisadas, embora com denominações diferentes: didática (10); didática e formação de professores (quatro); didática fundamental (três); didática geral (dois); didática e prática educativa nas séries do Ensino Fundamental (um); fundamentos de didática (um); pesquisa e prática pedagógica (um); processos didático-pedagógicos (um); pedagogia: saber docente e rede de saberes (um); didática para o ensino fundamental e didática para o ensino médio (um). A análise dos temas presentes nas ementas mostra que ao menos 70% delas expressam uma didática instrumental, no sentido de descrever conhecimentos técnicos, mormente modelos de planejamento e de procedimentos (regras de execução, técnicas). Os temas mais constantes são: planejamento de ensino, conteúdos e métodos, relação professor-aluno, avaliação. Com algumas poucas exceções, as ementas apresentam características comuns como frágil aporte teórico, caráter genérico, superficialidade, apenas variando a extensão do texto, como se pode verificar a seguir... (LIBÂNEO, 2010, p.578).

No caso dos fundamentos e metodologias específicas, também foram encontradas “adjetivações” em suas ementas e, ainda, diferentes denominações e variações em relação ao número de horas.

Tais disciplinas estão presentes em todos os cursos pesquisados, com uma grande variedade de denominações e no número de horas. São as seguintes as denominações, conforme grade curricular de cada instituição: fundamentos e metodologia (ou métodos) de língua portuguesa, ciências, matemática, etc. (nove instituições), conteúdos e metodologia (ou métodos) do ensino de... (quatro); fundamentos teóricos e metodológicos de... (duas); metodologia do ensino de... (três); metodologia e fundamentos de... (duas); fundamentos (ou bases) epistemológicos e metodológicos de... (duas); fundamentos metodológicos de... (duas). Cinco instituições acrescentam fundamentos e metodologia de Educação Física e seis de Arte (Ib., 2010, p. 569);

Cumprir lembrar que essas metodologias deveriam estar voltadas às disciplinas que auxiliarão o profissional da educação com as bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos das disciplinas do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nas conclusões de sua pesquisa, Libâneo (2010) ressalta a importância da contribuição da teoria histórico-cultural, pois uma das características profissionais do professor consiste em ajudar os alunos na “resolução de problemas que estão fora do seu alcance mediante a aquisição de conhecimentos essenciais para eles na solução dos problemas” (Id. 2010, p. 576), tornando-se mais independentes para lidar com os objetos e situações envolvendo os novos conhecimentos. Segundo esse pesquisador, o principal objetivo do professor na atividade de ensino é promover e ampliar o desenvolvimento mental de seus alunos, impulsionando-os de modo a dar condições que assegurem esse desenvolvimento.

Assim, o professor pode oferecer condições ao aluno para dominar os processos mentais à interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento teórico-científico, de forma que seja necessário que as ações mentais estejam ligadas ao domínio desses conteúdos. Contudo, para isso, o próprio professor precisa ter um sólido conhecimento dos conteúdos, dos processos lógicos e investigativos das disciplinas que ensina.

Libâneo (2008) acrescenta ainda que, segundo Davydov (1988), o ensino visa à formação do pensamento, e nessa perspectiva, a atividade do ensino deveria estar voltada aos modos de pensar dos alunos. Os modos de pensar a ser desenvolvidos têm uma ligação direta com as metodologias de investigação das matérias ensinadas. Daí surge a necessidade de uma articulação entre os conteúdos e os métodos ligados a essa matéria, algo que não pode estar ausente no currículo e nas metodologias de formação de professores.

Nessa perspectiva, ao analisar os dados em relação à didática, o autor verificou que a proporção de horas/aula destinada aos conteúdos de formação profissional específica

corresponde a quase um terço da carga horária total dos cursos. No entanto, para o autor, essa informação é bastante expressiva para indicar a desvalorização da formação profissional específica do professor e em relação aos tópicos das ementas, a análise aponta que nos projetos pedagógicos a concepção de fundamentos vem como princípios básicos, nos quais se apóiam as disciplinas, porém enfatizando apenas os aspectos metodológicos e procedimentais, cuja maioria estão dissociados dos conteúdos. O autor ainda coloca que os conteúdos específicos do currículo do ensino fundamental quase não aparecem, ficando praticamente ausentes. Desse modo, conclui que as matrizes curriculares e as ementas apontam indícios que os currículos dos cursos de Pedagogia analisados contêm uma estrutura fragmentária e dispersa.

As grades curriculares e as ementas mostram indícios de que os currículos dos cursos de Pedagogia analisados apresentam sinais de uma estrutura fragmentária e dispersa. Há uma grande variação entre as instituições, no que se refere à denominação das disciplinas e à porcentagem de carga horária em cada uma das categorias das quais nos servimos para agrupar os dados. As ementas apresentam conteúdos demasiadamente simplificados e com pouca densidade teórica (Ib., 2010, p.578).

Kuenzer e Rodrigues (2007) desenvolveram uma pesquisa na qual discutiram o Parecer 05/2005 e as Resoluções 01/99, 01/02 e 02/02², voltadas às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. As autoras levantaram algumas questões em relação a aprovações e finalidades dessas resoluções, de modo a questionarem a flexibilização na organização das propostas pedagógicas, visto que tanto a Res. 01/99 quanto a Res. 01/02 permitem uma única habilitação de educação infantil ou séries iniciais a este curso, podendo ser complementadas, atendendo à essência das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à oferta de caminhos mais curtos, que possibilitem a inserção no mercado de trabalho de forma mais rápida.

(...) destacamos a duração, já apontada, e por incrível que isto possa parecer, uma maior flexibilização na organização das propostas, uma vez que, tanto a Res. 01/99 quanto a Res. 01/02 admitem a possibilidade de uma única habilitação, de educação infantil ou séries iniciais, que poderão ser complementadas, atendendo ao espírito das Diretrizes Curriculares Nacionais no tocante à oferta de percursos mais curtos que permitam uma inserção mais rápida do mercado de trabalho. Evidentemente que esta posição precisa ser criticamente considerada, em face do risco do aligeiramento da

² A RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2005 inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Art. 1º Fica incluída, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/99, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar, para oferta de cursos de Técnico de nível médio. Art. 2º A carga horária mínima de cada habilitação profissional da área de Serviços de Apoio Escolar será de 1.200 (mil e duzentas) horas. A RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* e a RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

formação, a favorecer a sua mercantilização. Contudo, é preciso que se analise, em face da nova proposta, que apresenta como única alternativa a dupla habilitação, acrescida da qualificação para docência no ensino médio, na área de educação, se este problema foi adequadamente equacionado; a nós parece que o aligeiramento continua, provavelmente mais acentuado, dada a ampliação das competências constantes do perfil do licenciado nos termos do Parecer 05/05 (KUENZER e RODRIGUES, 2007, p. 37).

As autoras também apontam que a Res. 01/99 dá autonomia às instituições de Ensino, em relação à oferta da preparação específica em áreas de atuação profissional. Nessa perspectiva, chamam atenção para o perfil profissional do pedagogo, alertando que esse profissional não possui um perfil definido, apresentando apenas uma modalidade de formação e que o currículo proposto em algumas instituições de ensino é insuficiente para a formação do profissional em educação.

Na mesma pesquisa, ao fazer um estudo sobre os fundamentos dos conteúdos e das práticas pedagógicas voltadas à educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, Kuenzer e Rodrigues (2007) constataram que não seria possível visualizar um espaço no percurso curricular para uma formação teórico-metodológica que qualificasse o profissional da educação em diversas áreas ao mesmo tempo.

Ademais, para além do estudo dos fundamentos, dos conteúdos e das práticas pedagógicas para as áreas de competência listadas, educação infantil, séries iniciais, magistério e outros cursos técnicos de nível médio, todas com seus estágios, não é possível visualizar espaço no percurso curricular para uma formação teórico-metodológica que qualifique para a gestão e para a pesquisa em instituições escolares e não escolares; ou contemplar, nos diferentes componentes curriculares ou nas 100 horas de atividades complementares, a qualificação para atuar, mesmo que opcionalmente em apenas mais uma área, na educação de jovens e adultos, dos trabalhadores, dos portadores de necessidades especiais, dos indígenas, dos remanescentes dos quilombolas e componentes de outros grupos étnicos.

Daí o espanto do Conselheiro com a intrínseca contradição: no afã do atendimento a todas as vozes dissonantes da opção escolhida, ao tempo que o Parecer define um foco restrito a uma única possibilidade de qualificação, representativa de uma forma específica de concepção do que seja a Pedagogia, amplia demasiadamente o perfil, do que resulta a ineficácia praxica da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: uma totalidade vazia. Os resultados práticos desta contradição é que as Instituições formadoras, mais uma vez, vão propor percursos para atender às suas conveniências, principalmente as mercantis, o que contribui, contrariamente ao professado, a uma maior desqualificação da educação básica, ampliada pela desqualificação dos formadores (Ib., 2007, p.191).

Bordas (2008) também realizou estudos acerca desse assunto, em uma investigação sobre o exame interpretativo do conteúdo de uma amostra de 96 Projetos Pedagógicos, selecionados como amostra dentre os 237 Projetos encaminhados ao INEP pelas IES de todo

o Brasil, com o objetivo de dar suporte à orientação e organização do Exame Nacional de Cursos de Pedagogia da época.

A investigação debruçou-se sobre o exame interpretativo do conteúdo de uma amostra de 96 Projetos Pedagógicos, selecionados como amostra dentre os 237 Projetos encaminhados em 2000 ao INEP por IES de todo o país, com vistas a subsidiar a orientação e organização do Exame Nacional de Cursos de Pedagogia previsto para 2001. Na primeira organização da amostragem do conjunto de objetos, os Projetos selecionados para a amostra foram categorizados segundo suas características administrativas e acadêmicas – (IES públicas e privadas, cursos desenvolvidos em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Faculdades Isoladas) e analisados com o objetivo de compreender seus pressupostos educacionais, registrando as diferenças e buscando possíveis pontos de convergência entre eles. Uma segunda leitura dos Projetos dedicou-se à busca de relações entre os pressupostos institucionalizados e aqueles princípios orientadores que acompanham a trajetória do curso desde 1983. É dessas relações que passo a me ocupar (BORDAS, 2008, p. 515).

Em sua pesquisa, a autora observou que, em vários cursos de Pedagogia, as propostas curriculares voltadas a objetivos diferentes possuíam denominações iguais e/ou semelhantes, e muito desses apontavam discursos e práticas contraditórias, além de não ter claramente definido o perfil do pedagogo a se formar.

A mera observação da realidade a partir da participação ativa em diferentes Comissões da área, no período entre 1990 e 2000, já demonstrara a co-existência, sob a mesma denominação, de uma infinidade de cursos e propostas curriculares voltados a objetivos distintos, evidenciados em discursos e práticas contraditórias. A “sinfonia desconcertante” era uma clara sinalização da já assinalada discussão teórica e política que opunha duas visões sobre a natureza do Curso: formar professores-pedagogos ou pedagogos voltados à construção de um saber específico. Além dos distintos formatos, a polissemia decorria das diferentes origens institucionais dos cursos assim como de macro determinações políticas e econômicas que caracterizaram o mundo em crescente processo de globalização (Ib., 2008, p.515).

Bordas (2008) destacou que a formação apresentada em grande parte dos projetos pedagógicos apareceram ligados ao princípio de uma sólida formação teórico-prática, capaz de assegurar aos futuros profissionais da educação formas e condições para atuarem na docência de acordo com o contexto que estão inseridos, bem como meios de se exercitarem na produção de novos conhecimentos sobre seu próprio saber pedagógico. No entanto, ao fazer alguns levantamentos, a autora percebe que, na prática, isso é difícil de acontecer, pois há fragilidades nos conteúdos das propostas curriculares desses cursos de Pedagogia.

Ao finalizar sua pesquisa, Bordas (2008) leva-nos a refletir sobre alguns pontos voltados à formação do pedagogo, aos projetos pedagógicos e às matrizes curriculares vigentes:

Se alcançarmos algum conhecimento nesse processo de “apropriação” dos discursos do ano 2000, ao considerar meus “acontecidos” e vividos até agora, permanecem vários questionamentos em busca de novas investigações: Estariam os Cursos de Pedagogia então propostos, aos quais era admitido o exercício de uma autonomia criativa – assim como estarão hoje os cursos que se defrontam com as reformulações curriculares obrigatórias – efetivamente decididos a enfrentar o presente e o futuro na perspectiva de assumir os princípios teóricos discutidos pelos educadores e suas entidades representativas? Até onde os Projetos apresentados ao INEP em 2000 representaram a voz dos cursos, tomados em sua existência concreta? Em que medida os Projetos político-pedagógicos reformulados a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais estão traduzidos nas práticas educativas de cada curso? Qual a contribuição dos resultados dos sucessivos Exames Nacionais de Curso, implementados desde 2000, para entender aproximações e distanciamentos entre os discursos oficiais e as práticas curriculares? E, finalmente, de que cursos de formação de profissionais da educação necessitamos para influenciar efetivamente as transformações exigidas pelo contexto social e educacional brasileiro? São questões que sem dúvida merecem discussão e investigação e que nos impelem a seguir buscando respostas (Ib., 2008, p. 527).

Levando em consideração as pesquisas apresentadas, depara-se com fragilidades nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados, em especial das disciplinas de formação profissional específica, visto que estas não estão atendendo aos requisitos necessários à formação do futuro profissional em educação, de forma que esse profissional esteja qualificado e preparado para desenvolver em seus alunos conhecimentos e competências para seu exercício profissional.

3. A proposta da pesquisa

Como já foi mencionado na introdução deste trabalho, o que levou a desenvolver esta pesquisa foi minha experiência como acadêmica no ano de 2007, quando concluí o curso de Pedagogia e vários colegas e eu sentíamos que não tínhamos conhecimento suficiente para estar em sala de aula ministrando determinadas disciplinas e conteúdos. Inclui-se ainda os quadros negativos em relação à situação do ensino fundamental nas divulgações de resultados de avaliações em escala pelo Ministério da Educação. O ponto principal deste estudo é analisar o papel desempenhado pela didática e pelas metodologias específicas das disciplinas e pelos conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental, intentando verificar se essas disciplinas contribuem para a apropriação de saberes docentes para o exercício profissional do futuro licenciado, visto que parte dos resultados negativos da educação básica talvez estejam ligados a deficiências na formação profissional específica do professor recebida (ou não) na graduação, especialmente à falta de domínio dos conteúdos ensinados nas séries iniciais.

Com base nas discussões levantadas por alguns autores renomados da área da educação, como: Gatti, Nunes, Kuenzer e Libâneo e com as análises dos dados coletados (em quatro instituições de ensino superior do estado de Goiás) pretendemos verificar a relação entre os processos formativos desenvolvidos pelo currículo e metodologia e a apropriação pelos alunos dos saberes necessários à formação profissional para analisarmos se os futuros professores saem da graduação com competências e habilidades necessárias para exercerem a profissão.

Buscaremos a contribuição das disciplinas de conhecimento profissional específico do curso de pedagogia para a apropriação de saberes docentes para o exercício profissional do professor. Esse conjunto de disciplinas de conhecimento profissional específico corresponde a uma das categorias de conhecimentos que compõem a matriz curricular do curso de pedagogia, tal como foi explicitado por Libâneo (2010, p.564), a saber:

- Fundamentos teóricos da educação;
- Conhecimentos referentes aos sistemas educacionais;
- Conhecimentos referentes à formação profissional específica;
- Conhecimentos referentes às modalidades e níveis de ensino;
- Outros conhecimentos;
- Pesquisa e Trabalho de conclusão de curso;
- Estágio e atividades complementares;

Na categoria analisada nesta pesquisa estão as disciplinas: didática, fundamentos e metodologias de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. Importou saber se essas disciplinas levam à apropriação de saberes profissionais, entendendo apropriação no sentido que lhe dá Vygotsky, de converter o que se aprende desde o exterior em disposições internas, esquemas orientadores da conduta para se lidar com a realidade. Assim, a apropriação dos saberes docentes é o saber do qual a pessoa se apropria e o converte em meio (ou instrumento) de sua própria atividade.

Para esta pesquisa entende-se como adequadas as contribuições de Shulman (1986) acerca dos saberes docentes à concepção de ensino e aprendizagem de Davydov. Esse autor não formulou uma posição teórica específica sobre saberes docentes, mas de sua teoria do ensino desenvolvimental podem ser extraídos elementos que auxiliam na definição dos saberes profissionais que um professor pode dominar. Este tema será abordado no Capítulo II.

CAPÍTULO II

SABERES DOCENTES E A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Neste capítulo será apresentada a teoria do ensino desenvolvimental e os saberes docentes, objetivando evidenciar as contribuições desses saberes e dessa teoria para o trabalho dos docentes, procurando definir e identificar os diversos saberes presentes na prática pedagógica do professor, bem como as relações estabelecidas entre esses saberes e os docentes.

1. Os saberes docentes na pesquisa

Há um número considerável de produções no campo da educação que têm como foco de discussão os “saberes docentes”. São destacados aqui os trabalhos de Tardif (2002), Shulman (1986) e Pimenta (1996), finalizando com as reflexões sobre formação de professores a partir do pensamento de V. Davydov (1988), pertencente à teoria histórico-cultural. A intenção deste trabalho é evidenciar as contribuições desses autores para a formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental. A partir de indicações de natureza teórica e prática, serão apresentados os saberes docentes, elementos embaixadores da formação inicial de professores.

A discussão será iniciada com Maurice Tardif que, em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional” (2002), aborda o saber do professor através de seis fios condutores. O primeiro está voltado **ao saber e trabalho** – apontando que o trabalho na escola e na sala de aula deve ser entendido e ligado ao saber do professor, pois desse modo, as relações mediadas pelo trabalho fornecem princípios para solucionar situações do dia-a-dia. O segundo fio condutor é a **diversidade do saber**, que procura entender que o saber dos professores é plural e diversificado, por envolver conhecimentos e um saber-fazer variado e de diferentes espécies. O terceiro fio condutor é a **temporalidade do saber** – apresenta o saber dos

professores como temporal, visto que o saber é formulado no decorrer do cotidiano de uma carreira profissional. O quarto fio condutor é **a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber**, que enfatiza os saberes provindos da experiência do trabalho costumeiro como base para a prática e para a competência do profissional.

Tardif acredita, assim, que é no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*, são disposições adquiridas na e pela prática real. O quinto fio condutor foi denominado como **saberes humanos a respeito de saberes humanos**, tentando expressar a ideia de trabalho coletivo e interativo, em que o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana. O último fio condutor refere-se aos **saberes e formação profissional**, que, expressa a necessidade de se repensar a formação do profissional para o magistério, levando em consideração os saberes docentes e as realidades de sua prática. Nessa concepção, o autor define 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” (Cf. TARDIF, 2002. p. 36).

Esse estudioso classifica tipologicamente os saberes oriundos de diversas relações da prática pedagógica dos professores tais como: **saberes da formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), entendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; **os saberes disciplinares**, que estão relacionados aos diversos campos do conhecimento, numa perspectiva de disciplina, sendo considerados saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição de ensino superior e associados à prática docente; **os saberes curriculares**, correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição de ensino apresentará como saberes sociais, sendo estes definidos e selecionados como modelos de uma e para uma cultura erudita; e, por último, tem-se **os saberes experienciais**, equivalentes a saberes validados e desenvolvidos por meio da experiência, acabando por somar experiência individual e experiência coletiva sob a “forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Id., p. 38).

No mesmo texto, Tardif afirma que os saberes docentes devem estar presentes nas diversas áreas do ensino e no estudo do trabalho realizado pelos docentes, pois são elementos que compõem a prática do profissional.

(...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (...) um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos (Ib., 2002, p. 1 e 13).

Nessa perspectiva, coloca que o saber é social, podendo ocorrer de várias maneiras, por diferentes motivos.

O primeiro é que o saber é partilhado por um grupo (no caso, professores) que têm formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis. O segundo porque a posse e utilização do saber têm um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. O terceiro motivo seria o fato do saber possuir seus próprios objetos sociais, ou seja, suas práticas sociais. O quarto está relacionado a questão de que o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. E finalmente, em quinto, temos a idéia de que o saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, ao longo da história profissional em que o professor aprende a ensinar e dominar o seu ambiente de trabalho (Ib., 2002, p. 12).

Ao considerar o saber como uma construção social, em outro texto (TARDIF, 2005), o autor destaca que a atividade docente é algo complexo, uma construção social que necessita de escolhas. Desse modo, os saberes docentes precisam ser constituídos por meio de opções pessoais, a partir de diferentes caminhos a serem percorridos, possibilitando aos professores ponderações sobre o seu trabalho, visto que a reflexão docente é ponto de partida para que o profissional se constitua como investigador de sua prática.

O pesquisador norte-americano Lee Shulman também tem contribuído com a investigação sobre os saberes docentes. Ao estudar sobre o assunto (SHULMAN, 2005), aponta que, no sistema de avaliação nacional dos Estados Unidos, o que se afere são habilidades. Com isso, a essência dos programas de formação de professores nas reformas educacionais consiste apenas em reunir habilidades e conhecimentos pedagógicos e disciplinares necessários à realização das atividades dos docentes em sua prática de ensino.

Para ele, as pesquisas sobre os saberes docentes demonstram que o ensino eficiente não é a solução de todos os problemas referentes à educação ou a fonte de evidência para fundamentar uma significação sobre a base de conhecimento no ensino. De acordo com o autor, existe um “paradigma ausente”, em relação ao conteúdo, desvinculando-o das atividades ensinadas e das explicações oferecidas. O trabalho de Shulman está voltado para investigações sobre os saberes em uma perspectiva dos conhecimentos e das ações dos docentes, nos quais estes são vistos como sujeitos dessas ações, possuidores de uma história

de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

No texto citado, esse autor aponta sete categorias de conhecimentos profissionais (o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento da psicologia da infância, o conhecimento do contexto institucional, os conhecimentos dos fins educativos, ou conhecimento do conteúdo a ser ensinado e outros conhecimentos que não fazem parte do domínio escolar), das quais apenas três serão destacadas nesse trabalho por estarem diretamente ligadas ao objeto de estudo proposto: *conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo*. Esses conhecimentos estão presentes no desenvolvimento cognitivo do docente, sendo que o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada vai além da detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, perpassando até a compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, exigindo que o profissional entenda a estrutura da disciplina como o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Nesse sentido, Shulman defende que o conhecimento do conteúdo está ligado a dois fundamentos: “a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo” (Id., 2005, p. 34). Segundo ele, o professor possui responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, tendo uma função de “fonte primária” do entendimento do aluno com a relação à disciplina, ou seja, a maneira que esse entendimento é transmitido pode levar o aluno a perceber o que é importante sobre um assunto e o que é menos relevante. Então, ao deparar com a diversidade dos alunos em sala de aula, o professor precisa ser flexível e ter uma compreensão variada sobre o tema para explicar de diversas formas/de diferentes maneiras o mesmo conceito.

Ao abordar sobre o conhecimento pedagógico da matéria, Shulman (2005) defende que esse conhecimento consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo da disciplina, de modo que se torne fácil e compreensível aos alunos, fazendo com que a aprendizagem de determinado tema seja fácil ou difícil.

Segundo Libâneo (2010), Shulman defende que o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a algumas necessidades fundamentais da formação de professores:

Em síntese, o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação de professores. Shulman apresenta argumentos irretocáveis sobre isso ao fazer algumas constatações: por suposto, o professor sabe algo que outros não compreendem, no caso, os alunos. Para transformar a compreensão dos alunos, suas habilidades, atitudes de valores, são necessárias ações pedagógicas: formas de expressar, de expor um assunto, de representar idéias de muitas maneiras (SHULMAN, 2005, p. 9). Esse autor escreve que o professor “deve compreender a estruturas da matéria ensinada, os princípios da organização conceitual” e, ao mesmo tempo, ter conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual “representa a ligação entre matéria e didática, visando compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos, e expostos para seu ensino” (LIBÂNEO, 2010, p. 44).

Para a pesquisadora brasileira Selma G. Pimenta, é necessário repensar e refletir sobre os conceitos dos saberes, das práticas docentes e da formação do professor, pois a sociedade de hoje exige novas competências e novos saberes concernentes à profissão do docente. Segundo a autora, “há uma necessidade de repensar a formação do professor diante do papel que hoje é posto a esse profissional” (PIMENTA, 1966, p. 24).

No mesmo texto, Pimenta escreve que uma identidade profissional é construída por meio da significação social da profissão e pela reafirmação de práticas que terão significado/sentido e, a partir das quais, pode-se obter sucesso no setor cultural.

Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Ib., 1996, p. 19).

A autora identifica três tipos de saberes para a docência, de modo que contribuirão para a formulação da identidade profissional do professor:

a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores que foram significativos etc., produzindo na prática um processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (Ib., 1996, p. 20).

Conforme Pimenta, é necessário superar a fragmentação entre os diferentes saberes, tendo a prática social como objetivo central, a fim de que haja uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

2. A posição teórica de V. Davydov e os saberes docentes

Davydov, pedagogo russo, seguidor de Vygotsky e criador da teoria do ensino desenvolvimental, não tem investigação específica sobre saberes docentes. No entanto, suas ideias sobre atividade de aprendizagem e atividade de ensino possibilitam extrair orientações em relação a esses saberes, que serão úteis para os objetivos deste estudo. Sua teoria permite uma compreensão das relações entre o ensino e a aprendizagem, com foco no ensino das disciplinas escolares, trazendo ricas contribuições para propostas de formação de professores.

Davydov elaborou sua teoria com base nas contribuições da teoria histórico-cultural, representada por L.S. Vygotsky e A.N. Leontiev. Nessa teoria, os estudiosos apontam que a aprendizagem resulta da interação entre processos externos e internos, através da interiorização de signos culturais convertidos em ações mentais dos indivíduos. Segundo Davydov (1988), o caráter de mediação cultural no processo do conhecimento é reforçado no papel desempenhado pela atividade humana sócio-histórica e coletiva na formação das funções mentais superiores. Assim, os indivíduos se apropriam ativamente da experiência sociocultural da humanidade por meio da atividade individual de aprendizagem.

Quando considera-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, observa-se que as pessoas adquirem conhecimento através da interação com outras, no caso, pessoas mais experientes. Nesta perspectiva, Davydov acredita que a educação e o ensino constituem formas universais e necessárias no desenvolvimento mental das pessoas.

Ao se apoiar na tradição vygotskiana, de compreender o bom ensino como aquele que impulsiona e amplia o desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante a formação de conceitos, e ao perceber em suas pesquisas a necessidade de um ensino não só baseado na formação do pensamento empírico e classificatório, Davydov chegou à formulação de sua teoria, a teoria do ensino desenvolvimental. Dessa maneira, passou a desenvolver o princípio de um ensino voltado à formação do pensamento teórico-científico, tendo como suporte o método da ascensão do pensamento abstrato.

De acordo com Libâneo (2008), a expressão “conhecimento teórico” ou “conteúdo teórico”, na tradição da teoria histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico e dialético, não tem o sentido de conhecimento especulativo desconectado da realidade. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos do pensamento por meio dos quais o sujeito efetua uma reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que são, ao mesmo tempo, ações mentais (próprias do pensamento), que possibilitam a reconstrução mental desse objeto. Pensar teoricamente é desenvolver processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e os transformamos em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos.

De fato, acredita-se que o objetivo da aprendizagem é obtido pela formação de conceitos abstratos que vão além da experiência sensível imediata. Segundo Davydov, o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e as capacidades intelectuais associadas a um determinado conhecimento através das ações mentais formuladas no estudo dos conteúdos que se aprende a pensar, ou seja, é a partir do conceito teórico do conteúdo que são desenvolvidas as competências e habilidades de aprender. De acordo com o autor, a necessidade e o motivo de aprender estão ligados à aquisição dos meios de internalizar conhecimentos teóricos, os quais o aluno deve relacionar ao mundo em que vive e a ele próprio.

Ao aprender um conteúdo o sujeito adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. Desse modo, o pensamento teórico se desenvolve no aluno pela formação de conceitos e pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permitem sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. Em outras palavras, para pensar e atuar com um determinado saber é necessário que o aluno se aproprie do processo histórico real da gênese e desenvolvimento desse saber (LIBÂNEO, 2008, p. 19).

Com base na teoria desenvolvida por Davydov, o ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico necessita que o professor estimule seus alunos a participarem efetivamente de atividades de aprendizagem, na qual esses alunos devem formar e operar conceitos mentalmente através da apropriação de instrumentos culturais disponíveis no meio social. Nesse contexto, o principal objetivo do docente em relação à atividade de ensino é “promover e ampliar o desenvolvimento mental de seus alunos” (LIBÂNEO, 2008, p.22).

(...) A base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo. Deste conteúdo são derivados os métodos. Esta proposição exemplifica o ponto de vista de Vygotsky e Elkonin. “Para nós, escreveu Elkonin, tem importância fundamental sua idéia (i.e., de Vygotsk) de que o ensino realiza seu papel principal no desenvolvimento mental, antes de tudo, por meio do conteúdo do conhecimento a ser assimilado”. Concretizando esta proposição, deve-se observar que a natureza desenvolvimental da atividade de aprendizagem no período escolar está vinculada ao fato de que o conteúdo da atividade acadêmica é o conhecimento teórico (DAVYDOV, 1988a, p.19).

Dentro da teoria histórico-cultural, a palavra conceito refere-se a uma ação mental particular, que acontece por meio de uma reflexão sobre um objeto voltado à reconstrução mental desse objeto pelo pensamento. Desse modo, quando se fala em pensar teoricamente, logo imagina-se “desenvolver processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e os transformamos em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos” (LIBÂNEO, 2010, p. 574).

Esse mesmo autor, estudioso da obra de Davydov, esclarece que o conhecimento teórico-científico está voltado ao conteúdo da atividade de aprendizagem que se apóia nos objetivos, conteúdos e ações mentais a serem desenvolvidas no momento da aprendizagem, de acordo com as características individuais e sociais dos alunos. Por sua vez, o conhecimento teórico-científico é resultante da ligação dos conteúdos e das ações mentais que correspondem às capacidades intelectuais. A ascensão do pensamento abstrato ao concreto está ligada à ação mental para a formação dos conceitos e do pensamento teórico-científico, tratando primeiramente da análise do conteúdo a ser aprendido à determinação inicial de seu aspecto mais amplo. A generalização do material estudado e a formação de conceitos necessitam da efetuação de tarefas de aprendizagem que propiciem o exercício de operações mentais de transição do geral para o particular e do particular para o geral (LIBÂNEO, 2009).

Segundo Davydov (1988), os conhecimentos particulares e concretos acontecem após a assimilação dos conhecimentos gerais e abstratos, devendo ser esse o caminho a ser percorrido para a formação do pensamento teórico-científico, ou seja, os alunos vão obtendo a relação global da origem dos conteúdos através de exercícios mentais de abstração e generalização, vão assimilando e internalizando os processos investigativos e os procedimentos lógicos utilizados que estão no princípio da constituição do objeto de estudo.

Davydov coloca que, ao estudar determinado conteúdo, os alunos precisam desenvolver capacidades e habilidades específicas. Entretanto, para que isso aconteça, são necessárias ações requisitadas por expectativas socialmente estabelecidas pelos professores e

pela escola, sendo portanto, papel da escola e dos professores constituírem motivos éticos e sociais para com os alunos. Para Davydov, a aprendizagem deve estar baseada em problemas, propiciando atividades que ativem os processos mentais dos alunos, oferecendo novas formações de atividade mental por meio da intervenção educativa do professor.

Libâneo (2010) recomenda que todo docente universitário, ao planejar seu curso, tenha noção clara da epistemologia, da história e dos métodos de investigação de sua disciplina, lembrando que uns dos primeiros passos do plano de ensino ou quem sabe, o “primeiro”, é a análise do conteúdo, de onde são derivadas as ações mentais ligadas ao conteúdo que auxiliarão na formação da atividade mental do aluno. Assim, esse tipo de didática necessita que cada área do conhecimento realize investigações, com o propósito de evidenciar o núcleo conceitual dos diversos conteúdos das disciplinas específicas, constituindo-se a base de referência que auxiliarão os docentes quando forem elaborar as atividades relacionadas aos pensamentos teórico-científico dos alunos. Com efeito, na teoria do ensino desenvolvimental afirma-se que a aquisição de conceitos científicos deve levar à interiorização dos modos de pensar e investigar da ciência ensinada, ao percorrer o processo de investigação levado a efeito pelo cientista.

Em síntese, percebe-se que em um processo de ensino e aprendizagem é importante considerar-se a afirmação de Libâneo (2009), segundo o qual o ponto principal do ensino é o desenvolvimento das “capacidades cognitivas de pensar, raciocinar, investigar e atuar, no âmbito da ciência ensinada, em que o conceito representa um conjunto de procedimentos lógicos e investigativos para deduzir relações particulares de uma relação geral abstrata” (Id., p.19).

Das considerações apresentadas podem ser extraídas certos requisitos necessários à formação profissional de professores, algumas já contempladas nos estudos mencionados anteriormente, outras que são específicas do referencial teórico da teoria histórico-cultural, à qual pertence Davydov. A fim de melhor explicitar essas características recorre-se a um estudo de Libâneo (2010), no qual são conhecidos princípios da teoria do ensino desenvolvimental à formação de professores.

O primeiro requisito necessário à formação de professores é o domínio do conhecimento teórico-científico e o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Partindo

da premissa davidoviana de que o objetivo da atividade de aprendizagem é apropriar-se do conhecimento teórico-científico, Libâneo afirma:

A atividade de aprendizagem da profissão de professor consiste em que os futuros professores adquiram conhecimento teórico, isto é, que reproduzam conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria de modo a poder explicar as importantes relações estruturais que caracterizam essa matéria (LIBÂNEO 2010, p. 575).

Para esse autor, a atividade principal do futuro professor é promover a atividade de aprendizagem de seus futuros alunos, portanto, nada mais oportuno que o futuro professor aprenda sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos. Nesse sentido, ele destaca a importância do desenvolvimento dos processos do pensar em relação aos conteúdos. Sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar. A teoria do ensino desenvolvimental é compatível com essa demanda, pois possibilita a aquisição do conhecimento teórico e das ferramentas cognitivas, desenvolvendo as competências do pensar.

O segundo requisito para formação de professores é que tornar-se professor implica o desenvolvimento de capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem está ligada aos fazeres que são o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico. Recorrendo à teoria da atividade de Leontiev, Libâneo (2009) afirma que o professor desenvolve uma atividade prática, entendendo prática no sentido de envolver uma ação intencional marcada por valores. O professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Acerca disso, refere:

O trabalho de professor é, portanto, um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2004, p. 138).

O terceiro requisito apresentado por Libâneo é que a atividade docente precisa levar em conta os contextos sócio-culturais e institucionais em que os alunos estão inseridos. O trabalho de professor ocorre num marco institucional, expresso nas formas de organização da escola, por sua vez, inserido em contextos políticos e socioculturais. De acordo com o autor, não se pode separar as pessoas que atuam e o mundo social da atividade. Há uma interrelação

entre ambos, significando que toda aprendizagem depende do contexto. Nesse caso, há uma mudança tanto nas pessoas quanto nos contextos.

Refletindo sobre esses três aspectos da formação de professores, o autor acrescenta a importância das convicções ético-políticas. Para ele, é preciso associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico. Pensar é mais que explicar e para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico, levando a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. A dimensão crítica da atividade profissional permeia todo o processo de formação, já que o processo do conhecimento é histórico, implicando uma cultura crítica em relação aos objetos de conhecimento e à atividade profissional.

Em síntese, para Libâneo (2009), a atividade profissional dos professores, na perspectiva da teoria histórico-cultural, implica no desenvolvimento simultâneo de quatro capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, que ofereçam melhor qualidade e eficácia à prática docente; a terceira, a de considerar os contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares; a quarta, de desenvolver capacidade de apropriação crítica da realidade, de modo a tornar-se capaz de nela intervir para sua transformação.

3. O perfil de egresso do curso de pedagogia conforme as diretrizes curriculares

Finalmente, é necessário apresentar as atribuições estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, para os egressos do curso de Pedagogia, nos tópicos mais relacionados com o tema deste estudo, pois elas explicitam o entendimento das Diretrizes Curriculares em relação a saberes profissionais dos professores:

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 contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

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

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

Pode-se reorganizar essas atribuições na forma de “saberes docentes”, por onde se constata alguma aproximação com as tipologias apresentadas anteriormente:

- a) Conhecimento de características individuais e sociais dos educandos das faixas etárias atendidas (Itens de I a IV);
- b) Ensino de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

- c) Identificação de problemas socioculturais e educacionais e tomada de consciência da diversidade, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais;
- d) Utilização de linguagens dos meios de comunicação à educação, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação, adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- e) Participação nas práticas de gestão das instituições formadoras;
- f) Realização de pesquisas que proporcionem conhecimentos à realidade sociocultural dos alunos, processos de ensinar e de aprender, propostas curriculares e organização do trabalho pedagógico.

O perfil apontado nas Diretrizes acaba fornecendo uma orientação para a organização da matriz curricular e do projeto pedagógico-curricular.

4. Uma tentativa de síntese dos saberes docentes

Das considerações anteriores, pode-se extrair uma síntese dos saberes docentes, que servirá de referência para a análise dos dados coletados.

Procura-se verificar nesta pesquisa como são trabalhados e desenvolvidos os seguintes saberes: conhecimento do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo por meio das categorias de trabalho e dos instrumentos de coletas de dados. Com base nesses saberes, busca-se analisar se os conteúdos das disciplinas de formação profissional específica nos cursos de Pedagogia contribuem ao apropriação de saberes docentes ao exercício profissional do futuro licenciado.

Na tentativa de explicitar e descrever os saberes, recorre-se a Davydov e Shulman, de onde foi extraída a síntese desses saberes, como base para a constituição das categorias de análise e interpretação dos dados.

Quadro 1 – Síntese dos saberes docentes na perspectiva de Davydov e Shulman:

Saberes profissionais em Davydov	Saberes profissionais em Shulman	Síntese
1) Domínio do conhecimento teórico-científico e o desenvolvimento das capacidades intelectuais.	1) Conhecimento do conteúdo.	1) Conhecimento do conteúdo.
2) Desenvolvimento de capacidades e habilidades específicas da profissão: apropriação de metodologias de ação e de formas de agir que ofereçam melhor qualidade e eficácia ao trabalho docente.	2) Conhecimento pedagógico-didático do conteúdo.	2) Conhecimento didático do conteúdo.
3) Consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.	3) Conhecimento do currículo.	3) Relações do estudante com o conhecimento (motivos).
4) Desenvolvimento de capacidades de apropriação crítica da realidade, de modo a tornar-se capaz de intervir nela para sua transformação.	4) Consideração dos contextos socioculturais.	4) Conhecimento das práticas socioculturais e institucionais.

Fonte: Pesquisa primária realizada pela autora.

Partindo dessa perspectiva, os saberes serão abordados aqui da seguinte forma:

a) conhecimento do conteúdo = refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (língua portuguesa, matemática, geografia...);

b) conhecimento do currículo = dispõe-se a conhecer a entidade de currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível,

com um especial domínio dos materiais e dos programas que servem com ferramentas para o trabalho do professor;

c) *conhecimento pedagógico do conteúdo*= consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos; trata-se da junção entre a matéria e a pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional;

d) *conhecimento das práticas socioculturais e institucionais*= que estão inseridos nos alunos; (Observação: nesta versão da pesquisa para qualificação, estes aspectos não foram considerados na análise).

Com base nos saberes citados, Shulman (1986) acredita ser essencial que o professor tenha domínio dos conteúdos, das habilidades e das disposições que devem ser adquiridas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, consistindo o conhecimento em um saber acadêmico histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento, voltado às disciplinas, à estrutura do conteúdo, aos princípios de sua organização conceitual e às maneiras de problematizá-las. Nessa perspectiva entende-se que Davydov poderia agregar um importante elemento à visão de Shulman: o conhecimento pedagógico significa envolver o aluno no caminho investigativo utilizado pelo cientista na constituição dos objetos de conhecimento. Desse modo, ao ensinar qualquer matéria, o professor precisa conhecer os procedimentos investigativos de seu conteúdo, porque é nesses procedimentos que estão presentes as ações mentais que o docente precisará formar nos alunos. Isto é, os métodos de ensino estão presentes no conteúdo, ou melhor, nos processos investigativos que levam à constituição do conteúdo. É esse o sentido da frase de Davydov, registrada anteriormente: “A base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo. Deste conteúdo são derivados os métodos” (DAVYDOV, 1988, p. 19).

Nesse sentido, surgiu o quadro de referência que deu origem às categorias de análises da pesquisa, embasadas nos elementos do desenvolvimento metodológico previstos neste trabalho, de acordo com as formulações teóricas da teoria do ensino desenvolvimental.

Desse modo, são propostas como categorias de trabalho:

Categoria A: Lugar ocupado pelas disciplinas de conhecimento profissional específico no currículo do curso de Pedagogia conforme o projeto pedagógico, as matrizes curriculares e ementas;

Categoria B: Metodologia das aulas e apropriação de saberes docentes (especialmente conhecimento didático do conteúdo, conhecimento do currículo e conhecimento das práticas socioculturais): atuação dos docentes na aprendizagem dos alunos (estratégias e procedimentos); articulação entre os conteúdos do ensino fundamental e metodologia;

Categoria C: Conhecimentos dos alunos em relação aos aspectos esperados no processo de formação.

O objetivo da análise dessas categorias é o de observar se há articulação entre conteúdo e método, pois a didática de uma disciplina e a epistemologia desta disciplina precisam andar juntas, visto que a epistemologia mostra o caminho investigativo para a constituição dos objetos de conhecimento.

CAPÍTULO III

O PAPEL DAS DISCIPLINAS DE CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS ESPECÍFICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo apresentam-se elementos constitutivos da pesquisa realizada, tais como a apresentação dos dados coletados no processo de realização do estudo de caso conforme as categorias de trabalho, bem como a análise e a interpretação dos dados.

1. Caracterização da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa consistiu em um estudo de caso visando à obtenção de dados sobre como estão sendo trabalhados os conteúdos e o ensino das disciplinas de formação profissional específica nos cursos de Pedagogia, e se estas estão contribuindo para a constituição de saberes docentes dos professores em processo de formação. A pesquisa foi realizada em quatro instituições de ensino superior do Estado de Goiás que mantêm curso de Pedagogia, sendo duas públicas e duas privadas, utilizando-se como procedimentos: análise de projetos pedagógicos e curriculares, observações de aulas, realização de entrevistas, questionários, aplicação de prova de aproveitamento.

As instituições pesquisadas são renomadas e de tradição no Estado. Com o objetivo de preservar sua identidade, serão apresentadas apenas algumas de suas características.

Instituição A: Esta instituição de ensino superior possui oito cursos de graduação e dez cursos de pós-graduação *lato sensu*. O curso de Pedagogia tem duração de quatro anos, com a carga horária de 3220 horas, cujo corpo docente é composto por 28 profissionais de diversas áreas. É privada e está situada na capital do Estado.

Instituição B: Esta instituição de ensino possui mais de 10 cursos de graduação e vários cursos de pós-graduação *lato sensu*. O curso de Pedagogia é tradicional nesta instituição, tendo duração de quatro anos, correspondendo a uma carga horária de 3440 horas. O corpo docente é composto por mais de vinte profissionais, e nem todos são pedagogos. A Instituição é pública e localiza-se no interior do Estado.

Instituição C: Esta instituição possui 22 cursos de graduação e vários cursos de pós-graduação *lato sensu*, alguns na modalidade EAD. O curso de Pedagogia tem duração de três anos, com uma carga horária de 3630 horas (distribuídas em horas presencias e a distância),

seu corpo docente é composto por mais de 25 profissionais de diversas áreas. Esta Instituição é privada e está situada em uma das cidades mais desenvolvidas do interior de Goiás. Na Instituição *C*, a carga horária é maior que as demais Instituições, no entanto, o curso de Pedagogia dura apenas três anos, enquanto as outras instituições, correspondem a quatro anos.

Instituição D: Esta instituição de ensino possui mais de 10 cursos de graduação e mais de quatro cursos de pós-graduação *lato sensu*. O curso de Pedagogia tem duração de quatro anos, com uma carga horária de 3440 horas. Seu corpo docente é composto por mais de vinte profissionais de diversas áreas. É uma instituição pública, localizada no interior do Estado.

2. Realização da pesquisa

Para que a pesquisa se efetuassem, foi necessário desenvolver vários procedimentos, divididos em momentos específicos. O trabalho teve início pelo período preparatório, partindo do planejamento das atividades que seriam desenvolvidas, tais como a redefinição do projeto em relação ao tema, objetivos e procedimentos investigativos, a escolha das instituições a serem pesquisadas, bem como o estabelecimento de um cronograma de trabalho.

Após visitas a algumas instituições de ensino que mantinham o curso de Pedagogia, foi possível escolher as quatro instituições que participariam da pesquisa, sendo duas públicas e duas privadas. A cada instituição foi apresentada uma carta do orientador da dissertação solicitando autorização para a realização da pesquisa, onde era explicado o objetivo da pesquisa e informadas as atividades que a pesquisadora iria desenvolver. Uma vez aceito o pedido, voltou-se às instituições para apresentar o projeto de pesquisa aos coordenadores dos cursos. Em seguida foram solicitados e disponibilizados os documentos oficiais referentes ao curso de Pedagogia: projeto pedagógico, com a matriz curricular e ementas das disciplinas, e os planos de ensino das disciplinas que seriam objetos da pesquisa. Uma vez acertados os detalhes da pesquisa nas quatro instituições, pode-se formular o cronograma de trabalho para a coleta de dados, como segue:

- 1) Análise do projeto pedagógico das instituições, com atenção especial a matriz curricular, as ementas e aos planos de ensino das disciplinas de didática e fundamentos e metodologias de conteúdos específicos: abril a junho de 2010.

- 2) Observação sistemática de aulas dessas disciplinas: agosto a novembro de 2010.

3) Entrevistas com os professores dessas disciplinas, acadêmicos e coordenador do curso de Pedagogia: outubro a novembro de 2010.

4) Aplicação de uma prova de conhecimentos (referente aos conteúdos das primeiras séries do ensino fundamental) a alunos concluintes de cada instituição pesquisada: novembro de 2010.

A análise do projeto pedagógico possibilitou verificar a presença das disciplinas de conhecimento profissional específico em termos quantidade de horas/aula, bem como as ementas, tal como apresentadas mais adiante. Esta atividade foi realizada ao longo do 2º semestre de 2010.

Para a observação das aulas, foram agendadas visitas às instituições, após combinar horários com os professores. Conforme já mencionado, foram assistidas aulas de didática e fundamentos e metodologias específicas (língua portuguesa, história, geografia, matemática e ciências). As observações foram feitas por meio de registros e gravações, procurando observar: a articulação entre metodologia e conteúdo; como o professor lida com métodos de ensino e métodos específicos das disciplinas; como o professor proporciona aos alunos métodos próprios de pensar a matéria ensinada; como é o envolvimento e motivação dos alunos com o conteúdo; e se há coerência entre o desenvolvimento dos alunos com o PPP, ementas e plano de ensino. A tabela abaixo mostra o número de aulas observadas por instituição e por disciplina.

Tabela 1 – Número de aulas observadas por instituição e disciplina

Instituições	Disciplinas						
	Didá t.	Met.Fund. L.Port.	Met.Fund. Matem.	Met.Fund. Ciências	Met.Fund. História	Met.Fund. Geogr..	To- Tal
Instituição A	6	4	4	6	0	4	24
Instituição B	4	4	6	4	5	0	23
Instituição C	4	6	4	3	2	2	21
Instituição D	4	4	4	3	2	2	19
Total	18	18	18	16	9	8	87

Fonte: Dados da pesquisadora.

As entrevistas com professores, alunos e coordenadores dos cursos, foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2010. Foram entrevistas semi-estruturadas, feitas com o intuito de confirmar alguns dados levantados a partir das observações e documentos

oficiais das instituições (roteiro em anexo). Foram entrevistados: 16 professores (instituição A, quatro; instituição B, quatro, instituição C, três; instituição D, cinco); 1 coordenador de curso de cada instituição; 21 alunos concluintes (instituição A, cinco; instituição B, quatro; instituição C, cinco; instituição D, sete).

Em momento subsequente, foi aplicada uma “prova de conhecimento” aos alunos concluintes do curso de Pedagogia (era uma prova com conteúdos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental: língua portuguesa, história, geografia, matemática e ciências). A prova teve por objetivo aferir, por meio de um instrumento muito simples, o domínio de conhecimentos das disciplinas que futuros professores/professoras iriam ensinar.

Considerou-se relevante justificar a aplicação deste instrumento. Uma das razões mais importantes que levaram à realização desta pesquisa foi a precariedade do ensino oferecido às crianças brasileiras. Tratava-se de saber, então, que papel jogava nisso a formação de professores, seu preparo nos conteúdos e metodologia e, especialmente, a relação conteúdo-metodologia. Foram tomados conhecimento de duas pesquisas – a de Gatti e Nunes e Libâneo – que mostravam com toda evidência a quase inexistência do ensino dos conteúdos a serem ensinados no ensino fundamental. Com isso, entendeu-se que seria útil para os objetivos desta pesquisa verificar se os alunos dos cursos de Pedagogia pesquisados tinham se apropriado de conteúdos que seriam trabalhados com as crianças anos iniciais do ensino fundamental. Optou-se por aplicar um instrumento bastante simples que permitisse aferir a apropriação destes conteúdos (prova de conhecimento com questões de múltipla escolha). Trata-se, pois, de um instrumento de medida que deve ser relativizado, já que os resultados de aprendizagem foram colhidos em um momento específico, sem nenhum conhecimento do processo que levou a eles. Considere-se, também, que foi aplicada a mesma prova nas quatro instituições, sabendo que essas instituições não trabalhavam com a mesma listagem de conteúdo. Igualmente, tem-se consciência de que a avaliação de conhecimento a partir da teoria do ensino desenvolvimental deveria contemplar mais o processo mental dos conhecimentos do que os conhecimentos em si mesmos, no entanto, como se sabe a metodologia empregada pelos professores das instituições não foi a metodologia empregada por Davydov, mantendo muito mais uma metodologia baseada no processo de conhecimento empírico.

A última fase da pesquisa foi ocupada com a apresentação e análise dos dados, conforme categorias de trabalho apresentadas na pesquisa.

3. Apresentação e análise dos dados

Para a apresentação e análise dos dados, foram utilizadas as seguintes categorias de trabalho:

Categoria A: Lugar ocupado pelas disciplinas de conhecimento profissional específico no currículo do curso de Pedagogia, conforme o projeto pedagógico, as matrizes curriculares e ementas;

Categoria B: Metodologia das aulas e apropriação de saberes docentes (especialmente o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, o conhecimento do currículo e o conhecimento das práticas socioculturais): atuação dos docentes na aprendizagem dos alunos (estratégias e procedimentos); articulação entre os conteúdos do ensino fundamental e metodologia;

Categoria C: Conhecimentos dos alunos em relação aos aspectos esperados no processo de formação (domínio dos conteúdos e desenvolvimento de processos mentais, motivação, domínio de saberes profissionais).

Vejam os dados obtidos na pesquisa, seguindo-se sua análise e interpretação.

3.1. Lugar ocupado pelas disciplinas de conhecimento profissional específico no currículo do curso de Pedagogia conforme o projeto pedagógico, as matrizes curriculares e ementas.

Para se ter uma ideia mais precisa da presença e do lugar ocupado pelas disciplinas de conhecimento profissional específico, foi verificada na matriz curricular a carga horária atribuída a essas disciplinas em cada instituição, bem analisadas as ementas dessas disciplinas. Os dados sobre carga horária estão na Tabela 2.

Tabela 2 – Carga horária das disciplinas de conhecimentos profissionais específicos (Didática, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia, em relação à carga horária total de cada curso

Disciplinas	Instituição A		Instituição B		Instituição C		Instituição D	
	CH	%	CH	%	CH	%	CH	%
Didática	142	4,4	120	3,5	152	4,2	120	3,5
Fundam. e Metodologia – Língua Portuguesa	142	4,4	120	3,5	152	4,2	120	3,5
Fundam. e Metodologia – Matemática	142	4,4	120	3,5	152	4,2	120	3,5
Fundam. e Metodologia – História	120	3,7	76	2,2	76	2,1	76	2,2
Fundam. e Metodologia – Geografia	120	3,7	76	2,2	76	2,1	76	2,2
Fundam. e Metodologia – Ciências	120	3,7	76	2,2	76	2,1	76	2,2
Conteúdos específicos (Arte e recreação, Literatura infanto-juvenil)	60	1,8	76	2,2	76	2,1	76	2,2
Total – CH	846	26,2	664	19,5	760	21	664	19,5
Total Geral CH do Curso	3220		3400		3630		3400	

Fonte: Pesquisa primária realizada pela autora.

Na instituição **A**, as disciplinas analisadas são chamadas de didática e fundamentos e metodologia de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências e correspondem a 26% da carga horária total do curso.

Na instituição **B**, a disciplina de didática aparece com o nome “processos didático-pedagógicos” e os fundamentos e metodologias específicas como “conteúdos e processos do ensino de língua portuguesa, história, geografia e ciências”. Juntas, equivalem a 19% da carga horária total do curso.

Na instituição **C**, os nomes das disciplinas correspondem aos nomes atribuídos no texto: didática e fundamentos e metodologia de ensino de língua portuguesa, matemática... Em relação à carga horária total do curso, essas disciplinas correspondem a 21%.

Na instituição **D**, os nomes das disciplinas são os mesmos da instituição **B**. Somadas, correspondem a 19% da carga horária total do curso.

Quase não foram encontradas disciplinas de conteúdos específicos nas ementas. Aparecem nas instituições, disciplinas como arte e recreação (destinadas a conteúdos de arte e educação física) e literatura infanto-juvenil.

Os dados obtidos nos cursos de Pedagogia referentes às ementas das disciplinas analisadas revelam que não há um padrão comum para a sua elaboração. O entendimento a respeito da própria redação de uma ementa pode ser variado.

A leitura e análise das ementas das disciplinas selecionadas permite observar algumas fragilidades na redação, dificultando uma compreensão clara dos temas propostos, revelando que não há um padrão comum para a sua elaboração. Percebe-se ainda, um certo esforço por parte das instituições no sentido de contemplar as novas demandas contemporâneas do currículo, visto que o Artigo 26 da LDB, nº 9.394/96 coloca que os currículos do ensino fundamental devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A seguir, será apresentado um resumo das ementas das disciplinas analisadas:

Quadro 2. Resumo das ementas de Didática por Instituição

Instituição	Ementas
Instituição A	Ementa: Ação docente no Ensino Fundamental: contextos (social, político, cultural e institucional) dimensões e desafios... O processo de ensino e suas relações. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica da educação. Recursos Educacionais. A relação dialógica em sala de aula, procedimentos didáticos: dinâmicas de grupo, estudo dirigido.
Instituição B	Ementa: As características da instituição escolar no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organização, recursos humanos e materiais. As diferentes formas de ensino, como planos de organização e processos de interação entre professor/aluno/conhecimento. Planos e projetos de ensino: pressupostos e

	elementos componentes.
Instituição C	Ementa: Conceito de Didática. A importância da Didática na formação do professor do Ensino Fundamental. Planejamento. Tipos de planejamento. Os componentes didáticos: objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino. Ética e valores.
Instituição D	Ementa: As características da instituição escolar no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organização, recursos humanos e materiais. As diferentes formas de ensino, como planos de organização e processos de interação entre professor/aluno/conhecimento. Planos e projetos de ensino: pressupostos e elementos componentes.

Fonte: Pesquisa primária realizada pela autora.

Quadro 3. Resumo das ementas de Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa e Matemática por Instituição

Instituição	Fundamentos e Met. de Língua Portuguesa	Fundamentos e Met. de Matemática
Instituição A	Ementa: Concepções de linguística. Língua Portuguesa e Ensino de língua, Leitura, produção de texto e análise linguística. Literatura. Pesquisa e formação do leitor e do escritor. Discurso e docência. Diretrizes Curriculares em Língua Portuguesa. O ensino da linguagem e construção de Projeto de intervenção de Língua Portuguesa para a Educação Infantil e anos iniciais.	Ementa: Significado da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Alternativas metodológicas para o ensino de Matemática. Seleção e estruturação dos conteúdos para o ensino fundamental numa visão psicogenética. Utilização dos materiais e procedimentos didáticos na perspectiva da redescoberta dos conhecimentos matemáticos. Processos avaliativos no ensino da Matemática.
Instituição B	Ementa: Reflexões sobre a cultura escrita e a leitura, sua forma de existência nas sociedades, sua produção e	Ementa: Visão histórica e epistemológica do conhecimento matemático. Os objetivos e a função

	transmissão dentro e fora das instituições. Objetivos e função social do ensino da Língua Portuguesa. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem da leitura, produção e reestruturação de textos, análise linguística e literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	social dos conteúdos matemáticos. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem matemática dos anos iniciais do ensino fundamental.
Instituição C	Ementa: As variedades linguísticas e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa. Subsídios teóricos e metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Ementa: Aprender e ensinar Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração e construção de materiais e jogos para a realização de atividades matemáticas.
Instituição D	Ementa: Reflexões sobre a cultura escrita e a leitura, sua forma de existência nas sociedades, sua produção e transmissão dentro e fora das instituições. Objetivos e função social do ensino da Língua Portuguesa. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem da leitura, produção e reestruturação de textos, análise linguística e literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Ementa: Visão histórica e epistemológica do conhecimento matemático. Os objetivos e a função social dos conteúdos matemáticos. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Pesquisa primária realizada pela autora.

Quadro 4. Resumo das ementas de Fundamentos e Metodologia de História e Geografia por Instituição

Instituição	Fundamentos e Met. de História	Fundamentos e Met. de Geografia
Instituição A	Ementa: Pressupostos teórico-metodológicos da História. Constituição do conhecimento histórico escolar. Pesquisa histórica e pesquisa no ensino de	Ementa: Correntes e tendências pedagógicas. Estudo dos objetivos, ideias e práticas do Referencial Curricular Nacional para

	<p>História. História do Ensino de História. Procedimentos metodológicos no ensino de História. Novas linguagens no ensino de História. Construção de conceitos históricos e de noções de tempo. Uso de fontes históricas como recursos didáticos. Análise de material didático em História. Concepção e instrumentos de avaliação no ensino de História. Práticas interdisciplinares: produção de materiais didáticos em História.</p>	<p>Educação Infantil: Natureza e Sociedade. Desenvolvimento de atividades de aprendizagem interdisciplinares. Ensino da Geografia na Educação Básica: Pressupostos teóricos – metodológicos. Correntes e tendências através dos tempos. A Geografia no Currículo da Educação Infantil e anos iniciais na Proposta Curricular de Goiás. Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagem Cartográfica – Estudo do Meio.</p>
Instituição B	<p>Ementa: Evolução e princípios da historiografia brasileira. Objetivos e função social do ensino de História. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem em História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas e recursos didáticos para a história dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação da aprendizagem em História.</p>	<p>Ementa: Objetivos e função social do ensino de Geografia. Formação de conceitos. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação da aprendizagem em Geografia.</p>
Instituição C	<p>Ementa: Fundamentos da historiografia: paradigmas atuais. Conhecimentos históricos: características e importância social. Aprender e ensinar História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Objetivos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História. Conteúdos específicos: organização e sequência. Eixos temáticos. Aspectos didático-metodológicos. Análise da</p>	<p>Ementa: Conhecimento geográfico e importância social. Conceitos: paisagem e espaços geográficos. Ensino e aprendizagem de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Objetivos e conteúdos específicos. Organização e sequência. Blocos</p>

	interrelação entre conteúdo específico e demais áreas curriculares e os temas transversais. Critérios de avaliação. Livros didáticos.	temáticos. Aspectos didático-metodológicos. Análise da interrelação entre conteúdos específicos e as demais áreas curriculares. Avaliação.
Instituição D	Ementa: Evolução e princípios da historiografia brasileira. Objetivos e função social do ensino de História. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem em História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas e recursos didáticos para a história dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação da aprendizagem em História.	Ementa: Objetivos e função social do ensino de Geografia. Formação de conceitos. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. A avaliação da aprendizagem em Geografia.

Fonte: Pesquisa primária realizada pela autora.

Quadro 5. Resumo das ementas de Fundamentos e Metodologia de Ciências por Instituição

Instituição	Fundamentos e Met. De Ciências
Instituição A	Ementa: Conceitos básicos e procedimentos metodológicos para o ensino das Ciências Naturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Subsídios teóricos para o entendimento do processo de construção do conhecimento científico e os paradigmas das Ciências.. Contribuições do ensino de Ciências frente às questões da inclusão, das drogas e da sexualidade Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Ciências. Estrutura do conhecimento científica. A ciência e suas relações com as demais áreas do conhecimento. Análise das propostas curriculares nos diversos níveis, PCNs, estadual e municipal.
Instituição B	Ementa: Concepção de ciência e ambiente. Contextualização do ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

	Objetivos e função social do ensino de Ciências. Estudo de conteúdos e procedimentos metodológicos para o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a ciência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação da aprendizagem em Ciências.
Instituição C	Ementa: O ensino de Ciências Naturais: breve histórico e concepções atuais. A Ciência na compreensão do mundo e suas transformações. A construção de conceitos e suas finalidades. O papel do professor no desenvolvimento do pensamento científico do educando. Aprender e ensinar Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental – metodologia e didática. Objetivos, conteúdos, avaliação, recursos didáticos e fontes de informação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências. Transversalidade e a interdisciplinaridade.
Instituição D	Ementa: Concepção de ciência e ambiente. Contextualização do ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetivos e função social do ensino de Ciências. Estudo de conteúdos e procedimentos metodológicos para o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a ciência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Pesquisa primária realizada pela autora.

Quadro 6. Resumo das ementas de “Conteúdos Específicos”

Instituição	Arte e recreação	Literatura infanto-juvenil
Instituição A	Ementa: Aspecto lúdico da cultura folclórica e dos jogos tradicionais. Socialização através do jogo e atividades rítmicas. Corpo na ação interdisciplinar. Diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional. Desenvolvimento de projeto envolvendo arte e movimento corporal na educação infantil e nos anos iniciais do	Ementa: Literatura infanto-juvenil. Problemas específicos. A produção infantil de Monteiro Lobato. A geração 70: das novas propostas a permanência da visão utilitarista da literatura. Poesia para crianças: de Cecília Meireles a José Paulo Paes.

	<p>ensino fundamental.</p> <p>Ementa: Histórico da Educação Física no Brasil. A Educação Física dentro do Referencial nacional para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: concepção, objetivos, conteúdos, procedimentos da ação docente e avaliação. A relação Educação / Escola / Educação Física. Conceito e fundamento do jogo e do movimento humano. Perspectivas e atividades corporais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brincar. Corporeidade. Recreação.</p>	
Instituição B	<p>Ementa: Conceito de arte. Apreciação estética. Potencial criador. A música na educação. Apreciação musical. Repertório para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Cultura lúdica. As artes visuais e a educação. Diferentes formas de trabalho em artes visuais – pintura, desenho, modelagem, colagem, vídeo. Leitura de imagens. Linguagem teatral e educação.</p>	<p>Ementa: Processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral – diálogo, discurso, jogo. Relações entre a oralidade e o letramento. Literatura infantil: fundamentos e caracterização. O trabalho com a literatura na Educação Infantil. Análise e estudo de livros infantis clássicos e modernos.</p>
Instituição C	<p>Ementa: Educação Artística e recreação: implicações teórico-práticas. Desenvolvimento da criatividade tendo em vista as estruturas cognitivas da criança por meio da vivência de atividades musicais, plásticas e cênicas.</p>	<p>Ementa: Língua Portuguesa e Literatura Infantil. Conceito, significado, história e relações da Literatura Infantil com o conhecimento. O papel do professor na formação de novos leitores. A leitura e suas práticas.</p>
Instituição D	<p>Ementa: Conceito de arte. Apreciação estética. Potencial criador. A música na</p>	<p>Ementa: Processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral</p>

	educação. Apreciação musical. Repertório para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Cultura lúdica. As artes visuais e a educação. Diferentes formas de trabalho em artes visuais – pintura, desenho, modelagem, colagem, vídeo. Leitura de imagens. Linguagem teatral e educação.	– diálogo, discurso, jogo. Relações entre a oralidade e o letramento. Literatura infantil: fundamentos e caracterização. O trabalho com a literatura na Educação Infantil. Análise e estudo de livros infantis clássicos e modernos.
--	--	--

Fonte: Pesquisa primária realizada pela autora.

3.1.1 – Ementas de Didática

A disciplina didática aparece nas 04 instituições pesquisadas com denominações variadas: didática e processos didático-pedagógicos. A observação e análise dos conteúdos das ementas apontam que elas se preocupam em descrever alguns conhecimentos técnicos, como, por exemplo, planejamento, objetivos e projetos e, ainda, abordar assuntos sócio-políticos e culturais.

Ação docente no Ensino Fundamental: contextos (social, político, cultural e institucional) dimensões e desafios... O processo de ensino e suas relações. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica da educação. Recursos Educacionais. A relação dialógica em sala de aula, procedimentos didáticos: dinâmicas de grupo, estudo dirigido (instituição A).

Conceito de Didática. A importância da Didática na formação do professor do Ensino Fundamental. Planejamento. Tipos de planejamento. Os componentes didáticos: objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino. Ética e valores (instituição C).

As ementas apresentam um frágil aporte teórico, variando apenas algumas nomenclaturas. Ao analisar o conteúdo, percebe-se que a concepção de didática está centrada na atuação do professor.

Segundo Shulman (2005), o conhecimento didático deve estar ligado ao conhecimento do conteúdo, que representa a articulação entre a matéria e a didática, visando compreender como podem ser organizados determinados temas e problemas adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos. Assim, o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo de didática deveria corresponder às exigências fundamentais da formação profissional dos docentes, exigindo desses profissionais a compreensão da estrutura da

matéria ensinada e dos princípios de sua organização conceitual, de modo que os temas e problemas possam ser organizados e trabalhados em função da aprendizagem dos alunos.

3.1.2. Ementas de Fundamentos e Metodologias

Conforme mencionado anteriormente, as disciplinas de fundamentos e metodologias referem-se às disciplinas que suprem o futuro professor de bases epistemológicas e metodológicas para ensinar os conteúdos das disciplinas do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, como: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia. Essas disciplinas estão presentes nos cursos pesquisados, variando o número de horas e suas denominações.

3.1.2.1. Fundamentos e Metodologias de Língua Portuguesa e Matemática

Observa-se que as ementas de língua portuguesa apontam certa insuficiência quanto ao tratamento dos conteúdos específicos, evidenciando a metodologia e procedimentos do ensino.

As variedades linguísticas e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa. Subsídios teóricos e metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (instituição C).

Reflexões sobre a cultura escrita e a leitura, sua forma de existência nas sociedades, sua produção e transmissão dentro e fora das instituições. Objetivos e função social do ensino da língua portuguesa. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem da leitura, produção e reestruturação de textos, análise linguística e literatura nos anos iniciais do ensino fundamental (instituição D).

As ementas de matemática estão basicamente voltadas à metodologia de ensino. Quase todas as ementas desta disciplina apresentam os “fundamentos” sem referência clara em relação aos conteúdos a serem ensinados aos acadêmicos.

Significado da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Alternativas metodológicas para o ensino de Matemática. Seleção e estruturação dos conteúdos para o Ensino Fundamental numa visão psicogenética. Utilização dos materiais e procedimentos didáticos na perspectiva da redescoberta dos conhecimentos matemáticos. Processos avaliativos no ensino da Matemática (instituição B).

Na pesquisa desenvolvida por Gatti, os resultados não foram muito diferentes:

Dentre as universidades públicas e privadas analisadas, nenhuma destina disciplina para os conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo para língua portuguesa e matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos dos cursos de formação. Algumas ementas desta categoria identificam o tratamento dispensado aos conteúdos específicos a serem ensinados nas escolas de ensino fundamental (GATTI, 2009, p.33).

A maioria das ementas dos cursos pesquisados não descreve os conteúdos específicos, e sim as relações da disciplina com as questões de ensino e aprendizagem. Desse modo, as ementas revelam certa generalidade ou insuficiência quanto ao tratamento dos conteúdos específicos.

3.1.2.2. Fundamentos e Metodologia de História, Geografia e Ciências

Os conteúdos encontrados nas ementas de história e geografia quase não são explicitados, havendo uma ênfase maior nos processos metodológicos do ensino.

Pressupostos teórico-metodológicos da História. Constituição do conhecimento histórico escolar. Pesquisa histórica e pesquisa no ensino de História. História do Ensino de História. Procedimentos metodológicos no ensino de História. Novas linguagens no ensino de História. Construção de conceitos históricos e de noções de tempo. Uso de fontes históricas como recursos didáticos. Análise de material didático em História. Concepção e instrumentos de avaliação no ensino de História. Práticas interdisciplinares: produção de materiais didáticos em História (ementa de História – Instituição A).

Objetivos e função social do ensino de Geografia. Formação de conceitos. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração de propostas metodológicas e recursos didáticos para a Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação da aprendizagem em Geografia (ementa de Geografia – Instituição B).

Em relação aos fundamentos e metodologias de ciências, os conteúdos também aparecem implícitos nas ementas, já os processos metodológicos de ensino são bastante evidenciados.

O ensino de Ciências Naturais: breve histórico e concepções atuais. A Ciência na compreensão do mundo e suas transformações. A construção de conceitos e suas finalidades. O papel do professor no desenvolvimento do pensamento científico do educando. Aprender e ensinar Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental – metodologia e didática. Objetivos, conteúdos, avaliação, recursos didáticos e fontes de informação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências. Transversalidade e a interdisciplinaridade (Instituição C).

Tardif (2002) defende que a prática dos docentes deve integrar diversos saberes, com os quais “mantêm diferentes relações, como: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica” (TARDIF, 2002, p. 36).

De acordo com Shulman (2005), o conhecimento do conteúdo consiste no saber acadêmico histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento voltado às disciplinas na estrutura da matéria, na forma de problematizá-la e nos princípios de organização conceitual. Para esse estudioso, o docente possui uma grande responsabilidade em relação ao conhecimento dos conteúdos da matéria que ensinará, pois a “forma como é comunicada esta compreensão transmite aos estudantes o que é essencial e o que é periférico numa matéria” (p. 12). Desse modo, o conhecimento de base para o ensino torna um diferente aspecto do conhecimento dos conteúdos.

A análise das ementas dos fundamentos e metodologias específicas, revela que os futuros professores das instituições pesquisadas não estão adquirindo os conhecimentos necessários dos conteúdos que irão trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental. Percebe-se que algumas ementas são insuficientes para contemplar os saberes necessários dos conteúdos específicos e dos métodos de ensino que o profissional da educação precisará para desenvolver seu trabalho.

3.1.2.3. Disciplinas de Conteúdos Específicos

Ao analisar os conteúdos específicos do currículo do ensino fundamental percebe-se que estes estão quase ausentes, embora as instituições apresentem alguns deles, como: literatura infanto-juvenil, artes, jogos e recreação. A intenção de investigar as ementas desses conteúdos teve como ponto principal verificar se nos currículos há disciplinas distintas voltadas aos conteúdos que serão ensinados aos alunos do ensino fundamental (geografia, língua portuguesa, ciências, matemática...), uma vez que estes quase não são mencionados nas disciplinas de fundamentos e metodologias.

Nessa perspectiva, percebe-se que os conteúdos específicos a serem trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental quase não aparecem, estando praticamente ausentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados.

Para Davydov (1988), a base do ensino desenvolvimental é o conteúdo, a partir do qual são derivados os métodos. Segundo esse estudioso, esta afirmação exemplifica o

pensamento de Vygotsky, ao falar que o ensino realiza seu papel principal no desenvolvimento mental, através do conteúdo do conhecimento a ser adquirido.

Desse modo é indispensável enfatizar e trabalhar esses conteúdos nos cursos de Pedagogia, no intuito de que os alunos realmente adquiram conhecimentos necessários para atuar nas séries iniciais.

3.2. Metodologia das aulas e apropriação de saberes docentes: atuação dos docentes na aprendizagem dos alunos (estratégias e procedimentos); articulação entre os conteúdos do ensino fundamental e metodologia;

Por meio desta categoria, pretendeu-se constatar como foram trabalhadas as disciplinas ligadas aos conhecimentos profissionais específicos, conforme o propósito da pesquisa de saber se essas disciplinas estariam contribuindo para a apropriação de saberes profissionais. Para os objetivos desta pesquisa, foi importante verificar como os professores faziam a organização e a mediação das situações de aprendizagem e, especial, o modo de atuação pedagógica nas disciplinas que foram objeto de análise: didática, fundamentos e metodologias específicas e conteúdos específicos do ensino fundamental. Observamos, especialmente, nas aulas a articulação entre conteúdos e metodologia.

Para facilitar a apresentação dos dados, tendo em conta características do ensino desenvolvimental observa-se, com base na categoria, os seguintes aspectos: a) Conhecimento do conteúdo, envolvendo a organização e análise do conteúdo da matéria; domínio do conteúdo, por parte da professora observada; b) Conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, no qual observaremos: Articulação entre conteúdos e métodos de ensino e em especial: a aprendizagem dos conteúdos como suporte para o desenvolvimento de ações mentais; Desenvolvimento metodológico dos conteúdos: domínio de métodos e procedimentos de ensino (habilidades docentes); Formas de promover a atividade de aprendizagem dos alunos, especialmente no desenvolvimento de capacidades e competências de pensar por meio dos conteúdos (inclusive, o envolvimento e motivação dos alunos com o conteúdo); c) Consideração dos contextos socioculturais e institucionais do ensino e aprendizagem; d) Consideração da dimensão ético-política.

Para o relato sobre a prática docente encontrada nas instituições pesquisadas, serão apresentados os dados observados. Aos alunos, professores e coordenadores sujeitos da pesquisa foram atribuídos nomes fictícios.

Acreditando ser necessário vivenciar um pouco do cotidiano da sala de aula e objetivando identificar seu contexto, de acordo com as ações de ensino do professor e as ações de aprendizagem dos alunos referentes às disciplinas de didática e dos fundamentos e metodologias específicas, fez-se necessário observar as aulas.

Visto que não seria suficiente a observação de apenas uma aula para aferir a realidade de cada curso, foram observadas aproximadamente 20 horas/aula em cada instituição, distribuídas nas diversas áreas do saber, correspondendo a cerca de 4 a 6 aulas por disciplina.

A entrevista também é um importante instrumento de coleta de dados, que acontece por meio de um momento de interação humana, em que as pessoas entrevistadas se expressam de acordo com suas crenças, conquistas e até mesmo decepções. Sabe-se que quem entrevista vai além de uma simples busca de informações, sendo necessário estabelecer uma situação de confiança para conseguir a cooperação do entrevistado, portador de dados significativos e relevantes à pesquisa. Assim, optou-se pela entrevista individual semi-estruturada. O roteiro das perguntas foi elaborado com base nos anseios da pesquisa, nas ementas e nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados, privilegiando informações referentes ao mundo acadêmico e às perspectivas educacionais tanto dos docentes como dos acadêmicos.

No desenvolvimento das entrevistas, o roteiro não obedeceu à sequência rígida das questões. As entrevistas foram realizadas nas instituições colaboradoras, onde foram entrevistados 16 professores, 04 coordenadores e 21 alunos concluintes dos quatro cursos de Pedagogia. Todas as entrevistas aconteceram no ambiente escolar, geralmente na sala dos professores ou no pátio das instituições.

Após a conversa gravada, muitas informações foram colhidas de maneira informal e espontânea.

3.2.1. – Conhecimento do conteúdo

Na instituição D foram observadas quatro aulas de fundamentos e metodologia de língua portuguesa, correspondendo a 3 horas e 20 minutos.

Em uma das aulas, o professor José Antônio iniciou as atividades, escrevendo no quadro-giz:

1º momento:

Revisão da verificação da aprendizagem.

2º momento:

Leitura do texto “PCNs de Língua Portuguesa”.

- Pegar o texto na Xerox, fazer a leitura e destacar as ideias principais (observação 4 – Aula de Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa: Instituição D, Professor José Antônio – 04/10/2010).

O professor comentou sobre a prova feita anteriormente e solicitou aos alunos que refizessem a avaliação. Uma aluna questionou o professor sobre a correção de uma questão da prova que, após analisar voltou atrás, dando razão à aluna, solicitando a todos os alunos que fizessem a correção novamente.

A mesma aluna perguntou ao professor o significado da palavra *câmule*, e o professor disse que naquele momento não sabia responder, mas pediu à aluna que pesquisasse e depois informasse a todos o que era.

A partir daquele momento, o professor deixou de lado o que havia escrito no quadro-giz e solicitou que os alunos fizessem uma síntese sobre o texto proposto (PCNs de língua portuguesa).

No decorrer da aula os alunos foram saindo para o pátio sem concluir a atividade proposta. Percebeu-se que naquela aula José Antônio não se preocupou com a coerência entre o desenvolvimento da aula com o projeto pedagógico, ementas e plano de ensino, além de não promover a articulação entre metodologia e conteúdo, e muito menos se preocupar com o envolvimento e motivação dos alunos em relação à matéria trabalhada.

Sabe-se que uma das características profissionais do docente consiste em ajudar os alunos na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo situações problemas para que, pouco a pouco, os alunos possam resolvê-las sem o auxílio do professor. A partir disso, supõe-se que os docentes devam conhecer a epistemologia e os processos investigativos da disciplina, pois aprender está voltado a uma relação do sujeito com os objetos do saber.

Para Libâneo (2009) o conhecimento teórico-científico está relacionado ao conteúdo da atividade de aprendizagem que se apóia nos objetivos, conteúdos e ações mentais a serem desenvolvidas no momento da aprendizagem. Assim, o conhecimento teórico-científico é resultante da ligação dos conteúdos e das ações mentais que correspondem às capacidades intelectuais.

3.2.2. Conhecimento pedagógico-didático do conteúdo (habilidades docentes)

Na instituição C foram observadas quatro aulas de didática da professora Sônia, equivalentes a 3 horas e 20 minutos.

Em uma das aulas observadas (21/05/2010), a professora propôs que os alunos abrissem a apostila e fizessem uma leitura coletiva do texto: “Professor Data-Show” (internet). Um aluno ia lendo em voz alta e os demais o acompanhavam.

Após a leitura, Sônia solicitou que os alunos fizessem um portfólio sobre o desenvolvimento das aulas de didática (desde o início do semestre até aquele momento).

A maioria dos alunos desenvolveram atividades paralelas ao conteúdo abordado, perguntando à professora se poderiam entregar o trabalho na próxima aula.

Percebeu-se que naquela aula não houve envolvimento e motivação dos alunos com o conteúdo, além da professora não propiciar aos alunos uma articulação entre metodologia e conteúdo, desenvolvimento de capacidades e habilidades específicas da profissão.

Ao serem analisadas as entrevistas, observa-se que os indivíduos têm consciência de que há muito a se melhorar no processo de ensino e aprendizagem, principalmente em relação ao conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, prova disso é a resposta da coordenadora da instituição **B**, quando perguntado: “como são trabalhados no currículo os conteúdos de didática e dos fundamentos e metodologias de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, e de que maneira essas aulas são conduzidas?” Obteve-se como resposta:

São trabalhados por professores formados em outras áreas, cuja atuação deixa a desejar por que eles não têm formação acadêmica para compreender o trabalho do pedagogo. Essas aulas são conduzidas de forma deficiente, uma vez que, ao trabalhar a metodologia, os professores insistem em abordar somente os fundamentos teóricos.

Ao retomar Shulman (2005), nota-se que o conhecimento se torna fácil ou difícil aos alunos de acordo como é formulado e apresentado o conteúdo da disciplina. Desse modo, o professor possui um importante papel na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, visto que

o conhecimento está implicado na maneira como é transmitido, na forma como é entendimento.

Nesse sentido, o professor precisa ser flexível e ter uma compreensão variada sobre o tema para explicar de diversas formas o mesmo conceito. É importante que todo docente conheça a epistemologia, os métodos de investigação e a história da disciplina que ministra, visto que o processo de aprendizagem necessita que o aluno interiorize os diversos modos de pensar e investigar do conteúdo apresentado pelo professor.

Na instituição B, foram observadas seis aulas de fundamentos e metodologias de matemática, totalizando 5 horas de observações.

Em uma das aulas de fundamentos e metodologias de matemática, a professora Cynthia passou as seguintes atividades no quadro-giz:

Atividade – Individual ou em grupo com três colegas.

Forma de apresentação: Escrita.

Prazo: 29 de maio de 2010.

Valor: Zero a dez.

(Componente da 2ª avaliação).

Sistema de Numeração: (Pág. 63)

1) Como podemos representar os números 2, 5, 32, 147, 478 e 3742 no sistema egípcio?

2) Complete o quadro abaixo e responda:

Numeração Romana	Numeração Indu-Árabe
CCCXLVIII	348
	219
CCXXXIV	
CMLXXIV	
	860

3) Um aluno quer representar com algarismo romano 99. Ele está em dúvida, pois acha que há dois modos:

IC ou **XCIX**

O que você pode concluir deste pensamento do aluno?

4) com o ábaco de papel:

a) Representar o número 27, trocas de 5 em 5;

b) e se a base numérica fosse 8?

c) façam o relato das impressões (observação 3 – Aula de Fundamentos e Metodologia de Matemática – Instituição B, Professora Cynthia: 22/05/2010).

Uma aluna solicitou que a professora desse um exemplo concreto sobre o que ela estava querendo quando escreveu: “Com o ábaco de papel”. A professora apenas mudou o enunciado da atividade sem retomar o exercício.

Observou-se que nessa aula Cynthia procurou trabalhar os conteúdos específicos de matemática, no entanto, não conseguiu proporcionar aos alunos métodos próprios de pensar do conteúdo ensinado, além de não estimular capacidades e competências do pensar por meio dos conteúdos. Cynthia poderia ter explorado melhor a matéria, procurando fazer a ligação entre o conteúdo e o contexto que os alunos estavam inseridos.

A professora deveria propor aos acadêmicos desafios para realizar investigações com o intuito de explicitar o “núcleo conceitual” do conteúdo da disciplina, visto que esse conteúdo serviria de referência aos futuros professores na elaboração de caminhos de formação dos conhecimentos de seus futuros alunos. Dessa forma, a professora poderia oferecer aos acadêmicos métodos próprios de pensar o conteúdo, propiciando o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas escolas, em especial nas salas de aula.

Ao entrevistar os coordenadores dos cursos de Pedagogia, percebeu-se que eles estão conscientes de que os conteúdos dos currículos não contemplam satisfatoriamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Perguntou-se a coordenadora da instituição **B**: “com que competências profissionais seus alunos estão saindo do curso, com base no conteúdo de sua matéria?” Obteve-se como resposta:

“Em Fundamentos e Metodologia de Geografia – *razoável* (não possuo mapas e globo), mas como é apenas um semestre nem dá para trabalhar todo conteúdo necessário. Na sala de aula há um grande número de estudantes, onde a escolaridade anterior (da maioria) foi muito precária”.

A mesma pergunta foi feita à alguns professores das quatro instituições.

Com competências básicas e algumas complementares. Oferecemos bibliografias, teorias e metodologias. Trabalhamos a disciplina de Fundamentos e Metodologia de Ciências basicamente com o suporte dos PCNs, buscando práticas e experiências como forma de incentivo a pesquisadores (cientistas) e articulando com a cidadania (professora de Fundamentos e Metodologia de Ciências, da Instituição **A**).

E, ainda,

Deveria ser com competências de Didática para ministrar aulas, utilizar recursos, conhecimento teórico-prático, objetivos, conteúdos, avaliação e métodos de ensino, no entanto, temos alunos que tem dificuldade para compreender as coisas, pois não tiveram uma boa preparação na educação básica (professora de Didática da instituição **C**).

Conforme Libâneo (2004), aprender é apropriar-se dos modos de compreender as ações mentais ligadas ao processo de constituição dos conteúdos. Nessa perspectiva, Davydov acredita que o aluno, ao aprender, acaba se apropriando de métodos e estratégias cognitivas

gerais do conteúdo ensinado, conseguindo analisar e resolver problemas e situações reais da vida prática.

3.2.3. – Consideração dos contextos socioculturais e institucionais do ensino e aprendizagem

Na instituição *A* foram observadas seis aulas de didática, com a professora Dayana, correspondendo a 5 horas. Era uma turma de 3º período de Pedagogia, com aproximadamente 45 alunos, todos os acadêmicos eram do sexo feminino, tendo entre 25 a 40 anos de idade.

Em uma das aulas observadas, a professora Dayana passou a seguinte atividade no quadro-giz:

Avaliação sobre o livro: “Prática Pedagógica Competente” (em equipes de três pessoas)

1 – Teça um resumo das ideias do autor.

2 – Aponte dois aspectos abordados pelo autor, quais podem e devem ser aplicados nas escolas (hoje).

3 – Escreva três sugestões apontadas pelo autor, para a organização pedagógica didática da escola e do professor.

4 – Teça uma apreciação crítica sobre a obra.

- Fazer em uma folha de caderno.

- Entregar no final da 2ª aula.

Obs.: Retire as canhotas das folhas

Atenção:

As equipes que forem terminando vão respondendo as atividades propostas por Libâneo no Capítulo VI, do livro: Didática, já trabalhado anteriormente (observação 1: Aula de Didática – Instituição A, professora Dayana: 18/05/2010).

Após escrever no quadro e indicar o que os acadêmicos deveriam fazer, a professora sentou-se em sua mesa e começou a ler um livro.

As alunas discutiam entre si as questões propostas e utilizavam o livro a fim de fazer algumas consultas. Uma aluna dirigiu-se à mesa onde a professora estava sentada para retirar dúvidas sobre a questão 4. A professora comentou um pouco sobre o assunto e, em seguida, disse que havia no livro, no capítulo 22, um leque muito grande sobre o assunto para abordar/escrever.

Acredita-se que Dayana poderia ter explorado mais o tema, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de capacidades e competências de pensar por meio dos conteúdos, além de procurar trazer à realidade do futuro profissional exemplos do dia-a-dia, que seriam pertinentes a sua prática, contextualizando com os momentos de estágios.

Para Davydov (1988), a necessidade e o motivo de aprender estão ligados à aquisição dos meios de internalizar conhecimentos teóricos relacionado com o mundo em o sujeito vive. Dessa maneira, o processo de aquisição de conceitos científicos supõe que o aluno, ao

percorrer o processo de investigação, interiorize os modos de pensar da ciência ensinada de acordo com sua realidade.

Para Pimenta (1996), é necessário refletir sobre a formação do docente com o intuito de que seu papel contemple as exigências da sociedade atual, visto que esta exige novas competências e novos saberes concernentes a esse profissional. Para a autora, o conhecimento constitui-se pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu dia-a-dia, através de seus valores, sua história de vida, seus saberes e suas representações. Desse modo, é importante que todo docente reflita sobre esses pontos, colocando-se à disposição de novos saberes e interesses para com a aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem de conteúdos acontece satisfatoriamente quando há uma ligação entre a matéria e os interesses e motivos do aluno para aprendê-la.

3.2.4. – Consideração da dimensão ético-política

Foi perguntado a uma acadêmica concluinte do curso de Pedagogia se ela se sentia preparada profissionalmente para ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental, e obteve-se como resposta:

Não, acho que não devo dizer que estou completamente preparada, porque acredito que para isso, é preciso assimilar a teoria à muita prática, e isso ainda não tenho. Acredito que terei, depois de alguns anos de trabalho na área (acadêmica da Instituição *D*).

A mesma pergunta foi feita a outra acadêmica. Resposta:

Em partes sim, teoricamente estou preparada, mas na prática fico um pouco insegura. Foram trabalhados os conteúdos específicos em poucas disciplinas, como matemática. Na outras foi tudo mais teórico. Acho que o currículo de pedagogia deveria focar mais na realidade que será vivenciada após a formação. Ele acaba ficando mais na teoria! (acadêmica da Instituição *A*).

E mais:

Não muito. Ainda me sinto insegura, acho que só com a prática, com a experiência é que vou sentir preparada. Acho que o currículo fica muito baseado na teoria e esquece um pouco da realidade. O foco do currículo deveria ser a realidade que vamos enfrentar no dia-a-dia da nossa atuação profissional (acadêmica da Instituição *C*).

A partir dos relatos encontrados nas entrevistas percebe-se que os futuros pedagogos não estão preparados para atuar em sala de aula, se sentindo inseguros para exercer a profissão.

Segundo Vygotsky (2007), as ações de aprendizagem devem ser construídas ativamente pelas pessoas que cercam o aprendiz, o desenvolvimento dos processos cognitivos deve ser visto como resultado de uma atividade mediada. Assim, o professor utilizará ferramentas como linguagem, conceitos, valores e significados que já domina para desenvolver o processo de mediação entre o aluno e o conhecimento.

Percebe-se que em nenhuma das instituições pesquisadas os conteúdos específicos são trabalhados satisfatoriamente pelos professores, nem mesmo são articulados ao projeto pedagógico, ementas e planos de ensino.

4. Conhecimentos dos alunos em relação aos aspectos esperados no processo de formação

Essa categoria foi escolhida em razão da busca de relações entre o currículo de formação profissional do licenciado em Pedagogia e os baixos resultados escolares de alunos do ensino fundamental evidenciados nas estatísticas oficiais. Ao aplicar a “prova de conhecimento” para os alunos concluintes dos cursos de Pedagogia, objetivou-se saber se os acadêmicos estão aprendendo os conteúdos necessários para trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo a relação conteúdo/método e, também, método de ensino e método da ciência. A fim de analisar essas situações, recorreu-se à teoria de Davydov, por meio da qual passou-se a verificar como os cursos estão lidando com esse conteúdo/método e método de ensino/método da ciência.

A “prova de conhecimento” foi aplicada nas quatro instituições pesquisadas, sendo respondida por cerca de 120 alunos: instituição A = 36 alunos; instituição B = 24 alunos; instituição C = 28 alunos; instituição D = 32 alunos. Os resultados apresentaram que a maioria dos acadêmicos não possui domínio e/ou não sabe os conteúdos a serem ministrados nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em relação aos conteúdos de matemática, 87% das respostas foram erradas, ou não foram marcadas. Nas questões voltadas à história, geografia e ciências, 92% dos acadêmicos deixaram de responder ou responderam errado a uma ou duas questões (é importante ressaltar que eram 5 questões para cada disciplina). Em relação à disciplina de língua portuguesa, percebeu-se que o déficit é menor, pois grande parte dos alunos (76%) acertaram todas as questões propostas para essa disciplina.

No final da “prova de conhecimento” havia uma última atividade, a qual solicitava ao acadêmico que produzisse um texto, tendo como referência o seguinte tema: “Os pontos fortes e fracos do meu curso de Pedagogia”.

Nessa questão foram identificados vários erros ortográficos e erros de concordância, além de grande parte dos acadêmicos terem escrito apenas um parágrafo ou frases sobre o assunto.

E os resultados foram:

“O meu curso de Pedagogia é um bom curso, o fato de ser um curso presencial já favorece muito, porque atualmente, aulas on-line são comuns, mas infelizmente o resultado nem sempre é satisfatório.

Os professores do meu curso são profissionais qualificados e comprometidos que buscam alternativas para melhorar suas aulas.

O fato de eu estar com dificuldades para responder esse questionário talvez seja um ponto fraco, mas o professor antes de dar um conteúdo tem que rever até mesmo estudar, sendo assim eu não sei se isso é um ponto fraco do curso porque o profissional tem que se adequar e conhecer o conteúdo, mas não significa que ele lembre de tudo. Meu curso de Pedagogia deixa muito claro que o professor tem que estar preparado” (Acadêmica da Instituição A).

Nessa afirmação percebe-se que o acadêmico gosta do curso e tem consciência de que nem tudo está “perfeito”. Quando ele menciona “o fato de eu estar com dificuldades para responder esse questionário talvez seja um ponto fraco”, aponta que o aluno não admite completamente que há “falhas” em sua formação, mas evidencia que ainda não possui o domínio dos conteúdos necessários para atuar em salas de aula. Quando coloca que “meu curso de pedagogia deixa muito claro que o professor tem que estar preparado”, percebe-se que esse aluno tem consciência de que há muito que se buscar, estudar e conhecer para atuar no mercado de trabalho.

Acadêmico da instituição B:

“Pontos fortes:

Material adequado;

Professores capacitados;

Pontos fracos:

Pouco tempo para trabalhar os conteúdos”.

Com essa resposta fica evidente que os conteúdos específicos não são trabalhados satisfatoriamente nessa instituição. Acredita-se que esse aluno não está preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, visto que o mesmo não possui o domínio dos conteúdos necessários para atuar em sala de aula.

Acadêmico da instituição C:

“Pontos fortes:

Professores bem qualificados para transmitir o conhecimento para os acadêmicos;

A grade curricular é bem específica e engloba todos os campos a ser aprendido;

Professores compromissados;

Pontos fracos:

Foca muito na teoria e não focam muito na realidade que será vivenciada;

Falta de uma sala adequada, pois o número de acadêmicos é grande e isso atrapalha um pouco o aprendizado”.

Nessa instituição o acadêmico coloca que os professores são bem qualificados para transmitir o conhecimento aos alunos, porém focam muito na teoria, deixando de lado a realidade que será vivenciada. Com isso percebe-se que a práxis fica de lado, quando deveria ser trabalhada. Sabe-se que o profissional completo para atuar no mercado deve ter domínio tanto da teoria como da prática, pois uma complementa a outra.

É válido ressaltar que a realidade em que o aluno está inserido ou que será vivenciada é um fator essencial e diferencial para com o processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se certa incoerência na afirmação do acadêmico quando coloca que “a grade curricular é bem específica e engloba todos os campos a ser aprendido”, pois se a matriz curricular engloba todos os conteúdos a ser aprendido, logo deveria contemplar a prática educativa e a realidade vivida.

Acadêmico da instituição D:

Não sei colocar quais são os pontos fortes e os pontos fracos, só sei que o egresso sai sabendo como enfrentar o campo de trabalho, precisando só se especializar.

Essas colocações levam à reflexão acerca do papel das Diretrizes Curriculares Nacionais e à identidade do pedagogo, levantadas no primeiro capítulo, referente à história do curso de Pedagogia, visto que a sobrecarga no currículo de disciplinas voltadas à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental leva à diminuição do peso das disciplinas teóricas e das disciplinas ligadas ao exercício profissional do pedagogo incluídas nas habilitações.

Os resultados dos dados coletados revelam que o futuro profissional da educação, após concluir a graduação, ainda não possui competências necessárias para atuar no mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar e avaliar a contribuição efetiva das disciplinas de didática, fundamentos e metodologias específicas, e dos conteúdos específicos dos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás para a formação profissional do futuro docente, de forma que esse profissional propicie aos seus alunos uma sólida aprendizagem escolar.

Sabe-se que fragilidades no conjunto de saberes profissionais oferecidos aos futuros professores, especialmente, pela ausência de saberes disciplinares, é um dos fatores determinantes dos baixos resultados do sistema de ensino, além da falta de domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, recorre-se a Davydov (1988) para compreender o papel da formação de conceitos na aprendizagem escolar, visto que parte dos professores necessitam de uma sólida formação dos conteúdos e metodologias das disciplinas que irão ensinar aos seus alunos. De acordo com a teoria do ensino desenvolvimental, a didática propõe investigações às diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de explicitar o “núcleo conceitual” dos vários conteúdos das disciplinas específicas no processo de aquisição de conceitos científicos dos alunos. Assim, os alunos devem interiorizar os modos de pensar e investigar o conteúdo ensinado pelo professor, já o professor deve elaborar caminhos e/ou situações para que seus alunos consigam formar um pensamento teórico-científico.

Com base nas proposições teóricas expostas, compreende-se que na formação inicial de professores, a didática, os fundamentos e metodologias específicas e os conteúdos específicos têm um lugar privilegiado para assegurar êxito na aprendizagem dos alunos. Em razão disso, deve-se levar em consideração algumas questões que podem estar ocorrendo nos cursos de Pedagogia, comprometendo com a qualidade da formação de professores como: ementas genéricas de didática e dos fundamentos e metodologias específicas; falta do conteúdo das disciplinas específicas a serem ensinadas nas escolas; desarticulação entre conteúdos e metodologias; pouca contribuição das disciplinas de “fundamentos da educação” às metodologias de ensino; matrizes curriculares e ementas que não mostram integridade com o projeto pedagógico.

As questões levantadas durante o planejamento da pesquisa, especialmente, aquelas apontadas em estudos com o referencial teórico da teoria histórico-cultural, como o papel do ensino para o desenvolvimento mental e o processo de apropriação de conhecimentos,

realçaram o desenvolvimento do trabalho, onde se constatou a importância dos conhecimentos construídos historicamente a partir de necessidades contextualizadas e específicas, de cunho político e econômico, e no papel dos professores em ajudar os estudantes a se apropriarem desses conhecimentos.

A pesquisa confirma estudos que comprovam que a falta de domínio de conteúdos implica no despreparo dos docentes, interferindo no processo de aprendizagem dos alunos, comprometendo os resultados da aprendizagem desses alunos, e ainda, os resultados apurados na análise dos dados da pesquisa apontam indícios de que os currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados apresentam uma estrutura fragmentada e genérica. Assim, as disciplinas de formação profissional específica, não atendem aos requisitos necessários para formação do futuro profissional em educação, visto que atualmente o bom ensino não é aquele em que se “passam” os conteúdos, e sim, aquele que procura desenvolver nos alunos capacidades e competências do pensar por meio dos conteúdos.

Constatou-se que os conteúdos trabalhados na didática, nos fundamentos e metodologias específicas e nos conteúdos específicos não correspondem a necessidades formativas em função do desempenho profissional de futuros professores nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses conteúdos não estão levando os professores a se apropriarem dos saberes docentes necessários para asseverar uma sólida aprendizagem dos alunos. Especialmente, percebeu-se que a formação de professores nos cursos de Pedagogia não está assegurando o domínio dos conteúdos das disciplinas a serem ensinadas nos anos iniciais do ensino fundamental: língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. Tampouco as metodologias são trabalhadas em relação aos conteúdos.

Os planos de ensino não apresentam indícios de atender ao que a pesquisa sobre saberes docentes vem apontando, havendo uma incompatibilidade entre ementas, planos de ensino e a realidade em sala de aula.

A partir de todos esses dados é importante que se reflita sobre o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, proposto pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, Art. 5º, onde aponta que o docente deva ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, além de 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,

utilizando com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

A formação profissional de professores para as séries iniciais do ensino fundamental necessita passar por algumas reformulações, principalmente em relação aos currículos, com o intuito de garantir aos futuros profissionais o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças das séries iniciais do ensino fundamental, de modo que esses conhecimentos estejam articulados com as metodologias de ensino.

É importante que se tenha um olhar cuidadoso em relação a valorização profissional e intelectual desses profissionais, pois eles são os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação do nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

AMARAL, Maria Abadia, FURTADO, Maria Rachel Leone. **Educação Básica: leis/pareces/decretos/resoluções federal-estadual-municipal**. Goiânia: Kelps, 2000.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AQUINO, Tomás de. **Sobre o ensino (De Magistro)**. São Paulo: 2001, Martins Fontes, p. 1-38.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

BORDAS, M. C. ; CARVALHO, M. J. ; NEVADO, R. A. . **Formação de professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD**. Informática na Educação, v. 8, p. 143-167, 2005.

BORDAS, M. C. . **Pensando a construção do projeto pedagógico na Universidade: o que implica? como chegar a ele?**. Site da UFRGS, Porto Alegre, 2002.

BORDAS, M. C. . **Formação de Professores: Profissionalização X Desqualificação**. Extra Classe, Porto Alegre, v. 2, n. 9, 1997.

CEE-GO. **Regulamentação da educação profissional do sistema educacional de Goiás**. Goiânia, 2005.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CONEJ (Comissão Nacional de Educação dos Jesuítas). **Subsídios para a Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Loyola, 2002.

CREMA, Roberto. **Introdução à Visão Holística**. São Paulo: Summus Editorial, 1988

DAVÍDOV, Vasili V. **Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Traduzido de Davídov, Vasili V. Problems of Developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Soviet Education, Ago.1988, vol. XXX, nº 8.

DAVYDOV, V.V. e MARKOVA, A.K. **A Concept of Educational Activity for Schoolchildren**. In: Journal of Russian and East European Psychology. Volume 21, Number 2 / Winter 1982-1983.pp.50-76.

_____. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: Educação e Sociedade, Campinas (SP), Vol. 27, n. 96.– Número Especial – 2006b.

Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 28v; tab.

FREITAS, Raquel A. M. da M. **Teoria histórico-cultural e pesquisa: o experimento didático como procedimento investigativo**. (digitado).

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GARCIA, M. Manuela Alves. **A Didática no Ensino Superior**. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

GATTI, Bernadete A. e NUNES, Marina M. R. (orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**, - 3. ed. – São Paulo: Atlas, 1997.

GOMES, Heloisa Maria. **A ação docente na educação profissional.** São Paulo: Ed. Senac, 2004.

GONÇALVES, Helena Barreto; BOTINI Joana; PINHEIRO, Beatriz Arruda de Araújo. **Referência para a educação profissional do Senac.** Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2002:48.

GUIMARÃES, Valter S. **As Diretrizes Curriculares da Pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo.** In: Guimarães, V. Soares (org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia?* Campinas, SP, Papirus, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Joana Paulin Romanowski; Pura Lúcia Oliver Martins; Sérgio R. A. Junqueira (Orgs.) - - Curitiba: Champagnat, 2004.

L. S. VYGOTSKY. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. **As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.** Olhar de Professor, Ponta Grossa, PR, v. 1, 2007.

KUENZER, A. Z. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho.** Boletim Técnico de SENAC, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ ago. 1999.

KUENZER, A. **Conhecimento e Competência no Trabalho e na Escola. Boletim Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, v. 28, nº2, maio/agosto, 2002.

LEITE, Rejane de Souza; BÓ, Maria Clara Lanari. **Formação Inicial e continuada de trabalhadores no comércio de bens, serviços e turismo.** Rio de Janeiro:SENAC/DARH/CCC, 2006.

LEONTIEV, A. **Actividad, Conciencia y Personalidade.** Havana: Ed. Pueblo y Educación, 1988.

LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, A.M.da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática.** Eixo temático 3. Cultura e práticas escolares. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03>. Acesso em dezembro de 2009.

LIBÂNEO, José C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasily Davídov.** In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo, 2011 (1ª. Ed. 1990).

LIBÂNEO, José C. **Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática.** In: DALBEN, Ângela e outros (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

LIBÂNEO, José C. **O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias.** In: FRANCO, Maria A. S. e PIMENTA, Selma G. (orgs.). **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 2010b.

LIBÂNEO, José C. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia.** In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIBÂNEO, José C. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia.** In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, set/dez 2010c.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** (Apresentação) São Paulo: Cortez, 2009. (1ª. Edição, 1998).

LIBÂNEO, José C. **O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica.** *Revista Educativa (UCG)*, Goiânia, vol. 11, no 1 (2008).

LIBÂNEO, José C. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores.** In: *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 96, v. 27 – Numero Especial, 2006.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p.239-77, 1999.

LIBÂNEO, J.C. e PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança;** In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C. **Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças.** OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas (SP): Papirus, 1998.

LIBÂNEO, José C. **Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da didática.** *Anais do VII ENDIPE*. Goiânia, 1994.

LIBÂNEO, José C. **Didática e prática histórico-social: uma introdução aos fundamentos do trabalho docente**. In: LIBÂNEO, José C. Democratização da escola pública. São Paulo: Cortez Editora, 2010 (1a. edição, 1984).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2ª ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica e Didática Prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1989.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do Ensino: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1981.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, CÉLIA MARIA FERNANDES. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educ. Soc., 2001, vol.22, no.74, p.27-42. ISSN 0101-7330

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-histórico** (2ª.ed). São Paulo: Scipione, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. e GIMENO SACRISTAN, J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: PIMENTA, S.G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. **A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura.** In: ANDRÉ, Marli E.D e OLIVEIRA, Maria R. (orgs). Alternativas no ensino de didática. São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória).** In: PIMENTA, S. G. (org.) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997a. p.19-76.

PITKAMEN, Kari; SEUBERT, Rolf; HOLMES, David; BARBER, Lonnie; FICHTNER, Bernhard, GONÇALVES, Maria Helena B.; GOMES, Candido Alberto (orgs.). **Fronteiras do Ensino Profissional: Tendências e Articulações com o Ensino Superior.** Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2009.

Planificação da Educação. Conferências promovidas pela Unesco. Um levantamento mundial de problemas e prospectivas. Tradução de Paula Rogério Guimarães Esmanhoto. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Serv. De publicações, 1971.

RAMOS, Cosete. **Sala de aula de qualidade total.** Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1995.

REAL, Elizabeth Maria M.; ARAÚJO, Maria Luiza Motta da Silva; TEIXEIRA, Máslova Valença. **Itinerários Formativos: metodologia de construção.** Rio de Janeiro: SENAC/DEP/CPA, 2005.

RODRIGUES, M. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais.** UFPR, PPGE, Tese de doutorado, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática;** tradução Ernani F. da F. Rosa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SCHWARTZMAN. **Avaliação do Ensino Superior**. Eunice R. Durham e Simon Schwartzman (orgs.) – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992 – (Coleção Base; v.2).

Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento, Governo do Estado de Goiás – PlanoPlurianual 2008-2011.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. Profesorado: revista de Currículo y Formación**, v. 9,n. 2, 2005. Disponible en URL: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, American Educational Research Association (AERA), v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SOUZA, Neusa M. M. **História da Educação**. Neusa Maria Marques de Souza (organizadora); Ana Paula Gomes Mancini...[et al.] – São Paulo: Avercamp, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais ... Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000a.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TURRA, Clódia M. G. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Clódia Maria Godoy Turra (org.), Délcia Enricone, Flávia Maria Sant' Anna, (e) Lenir Luzzatto. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma P. A. **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma P.. **Projeto político-pedagógico de escola: uma construção possível**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996.

YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods**. 2 ed. Newbury Park: Sage Publications, 1994.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Ed. SENA, 2009.

ANEXOS

Anexo 1 – Plano de Ensino

- **PLANO DE ENSINO – Didática**

EMENTA:

Conceito de Educação, Pedagogia e Didática . A importância da Didática na formação do professor do Ensino Fundamental. Planejamento. Tipos de planejamento. Os componentes didáticos: objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino. Ética e valores.

OBJETIVO GERAL:

Oferecer subsídios teóricos para o desenvolvimento e o aprimoramento da prática pedagógica, desenvolvendo no aluno habilidades que o capacitem para o exercício da docência, estimulando-o na busca e construção de conhecimentos e valores para a prática educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar criticamente o papel social da escola e da didática para interferir de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem.
- Desenvolver habilidades e competências acerca de técnicas e metodologias que o capacitem para a organização do processo didático.
- Identificar, compreender e utilizar de forma adequada o conhecimento sobre os componentes da ação educativa.
- Planejar e desenvolver aulas com eficiência e segurança.
- Planejar, selecionar, criar e executar atividades de a partir de embasamento teórico, considerando o contexto dos educandos.
- Elaborar projetos pedagógicos e planos de aula

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Conceito de Didática
- A organização do trabalho pedagógico
 - Planejamento de ensino como espaço de elaboração do conhecimento
 - Tipos de planejamento: plano da escola, plano de ensino e plano de aula e projetos pedagógicos
 - Objetivos de ensino
 - Conteúdos de ensino
 - Procedimentos e recursos didáticos.
- O professor e a ética profissional.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

Aulas expositivas dialogadas, leituras orientadas, debates, apresentação e discussão de filmes e textos, apresentação de seminários, dinâmicas de grupos. , elaboração de planos e projetos temáticos

ATIVIDADES DISCENTES:

- Pesquisas bibliográficas
- Seminários, dinâmicas, debates, trabalhos individuais e em grupo.
- Elaboração de planos de aula e projetos pedagógicos temáticos
- Leitura e análise de Projetos Pedagógicos da escola .
- Atividades interdisciplinares de Pesquisa e Prática Pedagógica II: observação de aulas; análise de planos de aula elaborados por professores do dos anos iniciais do Ensino Fundamental; conversa informal com professores referentes a sua prática pedagógica no que diz respeito a planejamento, objetivos, conteúdos, métodos de ensino, relação professor-aluno. Essa atividade será entregue em forma de relatório.

AVALIAÇÃO:

Avaliação formativa - participação nas atividades e produções individuais e em grupo, pontualidade, assiduidade, autonomia intelectual, disponibilidade e responsabilidade para os estudos e para as atividades propostas.

Avaliação somativa – provas, trabalhos escritos, seminários, atividades extra-classe, elaboração de planos de ensino.

1 a V.A – prova escrita e trabalhos (zero a 10,0)

2ª V.A – prova escrita individual (50% do valor total) e trabalhos (zero a 10,0)

Exame final – prova escrita envolvendo todo o conteúdo do semestre (zero a 10,0)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CORDEIRO,Jaime.**Didática**.São Paulo : Contexto: 2007.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Àtica, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CANDAU, V.M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1999

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE, L. S. (coord.). **Tecnologia educacional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MENEGOLLA, M. **Por que planejar? Como planejar?** 4º ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1992.

MASETTO, M. **Didática:a aula como centro..** São Paulo:FTD,1997.

SANT'ANNA, I.M. e MENEGOLLA, M. **Didática: Aprender a ensinar**. 6º ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa**. 2º ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

-
- **PLANO DE ENSINO – Fundamentos e metodologias de língua portuguesa**

EMENTA:

Aprender e ensinar Língua portuguesa nos anos iniciais do ensino Fundamental – metodologia e didática. O ensino da gramática e da ortografia. A formação do leitor e produtor de textos. Gêneros textuais. Interdisciplinaridade e transversalidade.

OBJETIVOS GERAIS:

Compreender a importância do ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva interdisciplinar; priorizar a formação do aluno leitor e produtor de textos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer a importância e as possibilidades do trabalho interdisciplinar e da transversalidade na prática docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Priorizar as atividades de leitura e produção de textos e a diversidade de gêneros textuais como essenciais na formação das crianças de séries iniciais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Leitura e formação de leitores.
- Estratégias de Leitura
- Gêneros textuais e diversidade textual.
- O ensino da Gramática.
- O ensino da Ortografia.

METODOLOGIA DO ENSINO:

Aulas dialogadas, leituras orientadas, debates, apresentação e discussão de filmes e textos, apresentação de seminários, dinâmicas de grupos, produção de textos, uso de dicionário, oficinas literárias.

ATIVIDADES DISCENTES:

- Leitura – individual, coletiva
- Produção de textos – individual e coletiva
- Estudo em grupos
- Análise e discussão de textos de portadores diversificados
- Registro das atividades de forma seqüenciada e organizada
- Elaboração e simulação de atividades práticas.
- Pesquisa sobre as orientações metodológicas apresentadas pelos PCNs – Língua Portuguesa aplicadas na prática pedagógica das escolas – campo. Essa pesquisa faz parte do Projeto Interdisciplinar de Pesquisa e Prática Pedagógica do Curso.
- Oficinas de Produção de Textos

AVALIAÇÃO:

Avaliação formativa:

- Participação nas atividades e produções individuais e em grupo, pontualidade, assiduidade, autonomia intelectual, disponibilidade e responsabilidade para os estudos e para as atividades propostas.

Avaliação somativa

– provas, trabalhos escritos, seminários relatórios, atividades extra – classe, oficinas.

1º V.A. - Valor = 0 a 100

⊕ 50 Pontos

Somatório das produções individuais e coletivas;

Atividades de leitura e síntese realizadas durante o período.

⊕ 50 pontos

Atividades avaliativas de caráter individual e argumentativas.

2º V.A. – Valor = 0 a 100

⊕ 40 Pontos

Simulação de atividades; micro – aulas.

⊕ 30 Pontos

Leitura e apresentação em forma de seminário de obras literárias de gêneros e autores diversos.

⊕ 30 Pontos

Atividade avaliativa individual

Exame Final – Valor de 0 a 100

⊕ Prova argumentativa individual, envolvendo todo o conteúdo trabalhado

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; Língua Portuguesa, MEC, Brasília, 1998.

BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros em Ação**. MEC. Brasília, 2001.

COLL, César & TEBOROSKI, Ana. **Aprendendo Português** – Conteúdos Essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª Séries. São Paulo, Ática, 2000.

KAUFAMAN, Ana Maria. **A Leitura, a escrita e a escola**: uma experiência construtivista. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo, Perspectiva S.A., 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre, RS, Brasil: Artes Médicas, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: Leitura e Produção. Cascavel, Assoeste, 1984.

_____ & RODRIGUES, Maria Elena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

JOLISBERT, Josset e colaboradores. **Formando Crianças Leitoras**. Vol I e II. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de **Ortografia**: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.

- **PLANO DE ENSINO – Fundamentos e metodologias de ciências**

EMENTA:

O ensino de Ciências Naturais: breve histórico e concepções atuais. A Ciência na Compreensão do mundo e suas transformações. A construção de conceitos e suas finalidades. O papel do professor no desenvolvimento do pensamento científico do educando. Aprender a ensinar ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental – metodologia e didática. Objetivos, conteúdos, avaliação, recursos didáticos e fontes de informação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências. Transversalidade e interdisciplinaridade. Análise de livros didáticos de Ciências Naturais.

OBJETIVO GERAL:

Compreender o ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino Fundamental, que possibilite uma prática pedagógica de qualidade, que proporcione o conhecimento necessário para a interpretação e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências Naturais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Compreender os conteúdos e objetivos do ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
2. Elaborar e executar planos e projetos de ensino de Ciências.
3. Confeccionar material didático.
4. Analisar criticamente e escolher bons livros didáticos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**I - INTRODUÇÃO**

Conceitos Gerais

1. Ética, Educação e Profissão
2. O que é Ciência.
 - 2.1. Concepção racionalista
 - 2.2. Concepção empirista
 - 2.3. Concepção construtivista
3. O Método Científico.
4. Os critérios da verdade e conhecimento
5. Operações intelectuais
6. Dificuldades no Ensino de Ciência
7. Perfil do Professor de Ciências

- **II - OBJETIVOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS**

1. Habilidades práticas
2. Habilidades intelectuais
3. Habilidades de comunicação

- **III – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

- Ambiente
- Ser Humano e Saúde
- Recursos tecnológicos
- Temas Transversais e Ciências Naturais
-

- **IV - PLANEJAMENTO**

1. Temas de trabalho e integração de conteúdos
2. Problematização
3. Busca de informações em fontes variadas
 - 3.1. Observação
 - 3.2. Experimentação

- **V – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO –APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS**

- **VI – ANÁLISE DE LIVROS-TEXTOS**

1. Conteúdos e aspectos teórico-metodológicos
 - 1.1. Que concepções de Ciências os livros manifestam?
 - 1.2. Quais os conteúdos privilegiados?
 - 1.3. Com que rigor e acerto tais conteúdos são tratados?

- 1.4. Que metodologia é empregada ou preconizada?
2. Experimentos/demonstrações propostos
3. Os temas propostos nos diferentes capítulos do livro
 - 3.1. Como todos os temas se articulam numa proposta local e global?
4. As experiências socioculturais e os saberes do aluno aparecem no livro
5. Aspectos editoriais/visuais
 - 5.1. Há coerência entre a proposta didático-pedagógica e o projeto gráfico?
 - 5.2. Qualidade visual e ilustrações
6. Manual do Professor
 - 6.1. Orienta o docente em relação ao uso do livro didático no processo de ensino?

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

1. Aulas expositivas e dialogadas.
2. Estudo em grupo.
3. Leitura e discussão de textos impressos, auto-instrutivos.
4. Seminários e audiovisuais.
5. Construção e/ou uso de material ilustrativo.
6. Construção de materiais e equipamentos experimentais simples, e sua utilização.
7. Debates e apresentações de pequenas experiências.
8. Pesquisas bibliográficas e de campo, visitas e excursões.
9. Observação da realidade escolar.
10. Discussão dirigida dos problemas específicos do processo ensino-aprendizagem em Ciências.

ATIVIDADES DISCENTES:

1. Presenças.
2. Participação em sala de aula.
3. Seminários.
4. Análise de textos.
5. Pesquisas Bibliográficas.
6. Projeto de Ensino de Ciências
7. Produção de Material Didático
8. Apresentações.
9. Análise de livros-textos
10. Atividades práticas em laboratórios.

AVALIAÇÃO:

1ª V.A. – Composta por:

Prova escrita, nota de 0 a 100, peso 6.

Produção em sala/presenças, nota de 0 a 100, peso 2

Pesquisa bibliográfica, nota de 0 a 100, peso 2.

2ª V.A. – Composta por:

Avaliação de livros didáticos, nota de 0 a 100, peso 2.

Produção em sala/presenças, nota de 0 a 100, peso 2

Projeto para o Ensino de Ciências, nota de 0 a 100, peso 6.

Exame Final – Prova escrita, nota de 0 a 100.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Vol 1 - Introdução aos PCN. 2. ed. Brasília-DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Vol 4 - Ciências Naturais. 2. ed. Brasília-DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Vol 8, 9 e 10 - Temas Transversais. 2. ed. Brasília-DF: MEC/SEF, 2000.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Ciências**: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª. à 4ª. Séries. São Paulo: Ática, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Superintendência do Ensino Fundamental. **Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental** - Ciências: 1ª a 8ª Séries. 2 ed. Goiânia-GO: SEC/GO, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2004/2005):** Guia de Livros Didáticos. Brasília-DF: MEC/SEF, 2006.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da Silva. **Como entender e aplicar a nova LDB – Lei 9394/96.** São Paulo: Pioneira, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do Ensino de Ciências.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez/MEC-UNESCO, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 4. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

PICONEZ, Stela C. Berthold. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas-SP: Papirus, 1991.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Ética e Competência.** São Paulo: Cortez, 1993.

BARCFontaine & PESSINI. **Bioética e Saúde.** SP: CEDAS, 1990.

Conferência Mundial sobre Educação Superior - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. Paris-França: 1998. Brasília: UNESNO/CRUB, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- **PLANO DE ENSINO – Fundamentos e metodologias de geografia**

EMENTA:

Conhecimento geográfico: história e importância social. As categorias de análise da Geografia. Características da Geografia escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Parâmetro Curricular Nacional para o ensino de Geografia. Estratégias de ensino-aprendizagem para o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS GERAIS:

Identificar e implementar uma abordagem crítico-reflexiva dos elementos teóricos e práticos necessários ao ensino de Geografia nas séries iniciais, compreendendo o estudo do espaço geográfico como espaço social, concreto e em constante modificação que, por assim ser, requer uma análise da sociedade e natureza e da dinâmica resultante da relação entre ambas, especialmente do espaço urbano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer as concepções teórico-metodológicas que orientam a prática do ensino de Geografia;
- Implementar instrumentos e métodos interdisciplinares para o trabalho em sala de aula nas séries iniciais;
- Analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais buscando avaliar as diretrizes oficiais e as formas de implementá-las na prática em sala de aula.
- Planejar, elaborar e executar programas de ensino de Geografia.
- Compreender elementos do vivido para produzir atividades práticas para o processo ensino-aprendizagem de Geografia.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Concepções Teórico-Methodológicas e a Prática do Ensino de Geografia – os PCNs

A importância social do conhecimento geográfico.

As categorias de análise da Geografia.

O ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: objetivos, conteúdos, organização e seqüência.

O ensino de Geografia com uso das mídias (INTERNET, Filmes, data-show)

O trabalho de campo no ensino de Geografia

Alfabetização cartográfica.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

- Aulas dialogadas, leituras orientadas, apresentação e discussão de filmes e textos, discussões em grupo, micro-aulas, oficinas pedagógicas, Trabalhos práticos individuais e em grupos. Utilização de sites para aulas e pesquisa em Geografia.

AVALIAÇÃO:

Primeira Verificação da Aprendizagem

- Atividades em sala (0 a 25 pontos).
- Análise dos livros didáticos de geografia da rede municipal de ensino (0 a 25 pontos).
- Prova escrita individual de forma dissertativa (0 a 50 pontos).
- A média será a soma das atividades e a prova escrita.

Segunda Verificação da Aprendizagem

- Atividades em sala (0 a 20 pontos)
- Micro-aulas (0 a 30 pontos).
- Oficina de alfabetização cartográfica (0 a 50 pontos)

Exame Final

O discente fará prova final de toda matéria ministrada durante o curso (Valor de 0 a 100)

ATIVIDADE DISCENTE

Atividade Prática

- Elaboração de proposta metodológica acerca do ensino de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental utilizando os recursos disponíveis na Internet.
- Após a elaboração da proposta o grupo apresentará a atividade na forma de micro-aula.
- Preparação de material para oficina de alfabetização cartográfica

Pesquisa em sites:

www.ibge.gov.br (link IBGE 7 a 12 e IBGE *teen*)

www.observatoriogeogoiias.com.br

www.goias.go.gov.br (link do SIEG)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, Rosangela D. de; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. (org.) **Ensino de Geografia: prática e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre/RS: Meidação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

KOZEL, Salete. FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia – Memórias da Terra: o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996 (Conteúdo e Metodologia).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª Edição. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PASSINI, Elza Y, **Alfabetização Cartográfica: e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte/MG, 1990.

PENTEADO, Heloísa D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PONTUSCHKA, Níbia N. OLIVEIRA, Ariovaldo U de. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

VALE José M. F. do et. all (org.). **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: E. A Lucci, 2000.

-
- **PLANO DE ENSINO – Fundamentos e metodologias de matemática**

EMENTA:

Aprender e ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da matemática, transversalidade e projetos pedagógicos. Números racionais: frações; números decimais; espaços e formas; figuras planas e não-planas; medidas. A calculadora, o tangran e os jogos como recursos de aprendizagem de matemática. O livro didático.

OBJETIVOS GERAIS:

Aplicar modos de ensinar Matemática de forma adequada às fases do desenvolvimento humano, tendo como referenciais os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a auto-estima e a perseverança na busca de soluções.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar, interpretar e aplicar os conteúdos, os materiais e os procedimentos didáticos adequados à orientação do ensino e da aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

- Formular conteúdos matemáticos por meio de jogos e material específico de matemática.

- Despertar-se para a possibilidade de que a aprendizagem da matemática possa estar vinculada a atividades não comuns e prazerosas.

- Construir um repertório de estratégias de cálculo.

-Analisar os livros didáticos de matemática adotados nas Escolas de Anápolis.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1.A Matemática dos anos iniciais nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2. Os temas transversais e Projetos Pedagógicos.

3. Números racionais: conteúdos e metodologias de aprendizagem para o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

3.1. As frações

3.2. Os números decimais.

3.3. Espaço e formas

3.4. Figuras não-planas.

3.5. Figuras planas.

3.6.Medidas

4. Trabalhando com a calculadora.

5. O Tangran como recurso de aprendizagem de Matemática.

6. Jogos que desenvolvem o raciocínio

7. O livro didático: análise e reflexão.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

As aulas serão ministradas em estreita conexão com atividades práticas manipulando material didático o mais diversificado possível para que possam reformular alguns conhecimentos matemáticos que já possuem ou mesmo abordar temas que desconheçam, por meio de:

- * Aulas dialogadas;
- * Discussão de textos e aplicação prática;
- * Confeção de jogos e materiais didáticos que poderão ser utilizados pelos alunos nos Estágios e no Laboratório Pedagógico.
- * Planejamento e desenvolvimento de atividades e materiais de ensino específico na área de matemática.
- * Oficinas de matemática: elaboração e construção de materiais e jogos para a realização de atividades matemáticas.

As aulas serão desenvolvidas em quatro etapas:

1ª Etapa: Pensando juntos = Retoma todas as atividades individuais realizadas anteriormente. Aproveitar este momento para tirar dúvidas, comparar as tarefas realizadas com as dos colegas e refletir em grupo.

2ª Etapa: Trabalho em grupo = Nesse momento, o grupo entra em contato com o conteúdo e aguça o interesse pelo estudo que irá ser desenvolvido com orientação de monitores.

3ª Etapa: Roteiro do trabalho individual = É destinado a um maior aprofundamento dos conteúdos propostos e a questionamentos da própria prática educacional.

4ª Etapa: Nossas conclusões = Esta etapa constitui o “fecho” do conteúdo, tem momento de síntese, reflexão e produção individuais e coletivas das atividades realizadas no decorrer de cada conteúdo.

ATIVIDADES DISCENTES

- Análise dos livros didáticos adotados em Escolas do Município de Anápolis- Analisar de forma crítica e fundamentada os livros didáticos destinados ao ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com produção de relatório contendo texto reflexivo, entrevista com a professora e preenchimento da ficha de avaliação. Essa pesquisa faz parte do projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica III.

- Leitura e interpretação de textos.

-Construção de materiais didáticos (oficinas) para o ensino de matemática no Ensino Fundamental.

-Aula com monitores para atendimento individual no ensino do conteúdo de Matemática.

-Elaboração de plano de aula de 1º ao 5º ano, referentes aos conteúdos vistos na disciplina, utilizando o PCN com ponto de partida.(Esta atividade estará integrada ao Estágio Curricular)

-Montagem de projeto interdisciplinar com foco na matemática usando os temas transversais.

- Realização de uma pesquisa sobre como os alunos realizam operações, registrando passo a passo do seu pensamento matemático, fazendo intervenções significativas.

- Elaboração de um caderno de registro contendo todas as atividades propostas.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua e realizada ao longo de todo o curso considerando a produção, envolvimento e desempenho de cada aluno em cada uma das atividades previstas. Serão adotados os seguintes instrumentos e critérios de avaliação: confecção de material pedagógico para o ensino da Matemática, reflexões relativas ao estudo de fundamentação teórico-metodológica, trabalhos apresentados, entrega do caderno de registro contendo todas as atividades propostas e avaliações escritas.

1ª V.A. – atividades diversas totalizando **50 pontos** e prova escrita envolvendo todos os conteúdos desenvolvidos em sala até este momento valendo **50 pontos**.

2ª V. A. – atividades diversas totalizando **50 pontos** e prova escrita envolvendo todos os conteúdos desenvolvidos em sala até este momento valendo **50 pontos**.

Exame Final – prova escrita valendo de zero a cem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

TOLEDO, Marília. TOLEDO, Mauro. **Didática da Matemática:** como dois e dois: a construção da Matemática. São Paulo: FTD, 1997.

PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Matemática Volume 3

CARRAHER, Terezinha Nunes. CARRAHER, David William. SCHLIEMANN Analúcia. **Na Vida Dez, na Escola Zero.** São Paulo: Cortez, 1985.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BACQUET, Michelle. **Matemática sem dificuldades ou como evitar que ela seja odiada pelo aluno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BORIM, Júlia. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para aulas de matemática. Vol 6. São Paulo: CAEM USP, 1995.

Kamii, Constance & DeCLARK, Georgia. **Reinventando a Aritmética**. Papirus, 1994.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget....Campinas: Papirus, 1984.

PARRA, C. **Didática da Matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Prova de Conhecimento

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

(Avisos) Informações prévias sobre a aplicação deste instrumento de avaliação

*A aplicação deste instrumento de avaliação é parte de uma pesquisa cuja finalidade é mostrar a relevância da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos do currículo das séries iniciais do ensino fundamental na formação profissional de professores, em cursos de pedagogia do Estado de Goiás.

*Esta atividade tem interesse exclusivo para os objetivos da pesquisa, não tendo validade para a avaliação específica de nenhuma disciplina do curso de pedagogia desta instituição. Os dados coletados servirão apenas para realizar um estudo analítico em função dos objetivos da pesquisa.

*Não será revelado o nome da instituição nem o nome das pessoas que colaboraram em respostas a este instrumento.

*Esperando sua colaboração para o desenvolvimento científico da área da educação e da didática, considerando sua contribuição o desenvolvimento da educação em nosso estado, desde já meu muito obrigada!

Bruna Cardoso Cruz – Mestranda em Educação.

ATIVIDADES:

LÍNGUA PORTUGUESA:

Qual o objetivo do estudo da Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental?

a) O objetivo do ensino de língua é dar ferramentas para que os alunos dela possam fazer uso como instrumento de comunicação, isto é, ter a habilidade de saber adequar o seu discurso em relação ao contexto em que se encontram;

b) O objetivo do ensino da língua é oferecer estratégias de ensino que visam “treinar” a utilização de discursos, de linguagem mais culta, e isso pode ser ensinado através de simulações de situações em que se necessitará fazer uso;

c) O objetivo do ensino da língua é de se fazer uso dos exercícios estruturais, para que o aluno se habitue com hábitos lingüísticos cultos até o ponto em que possa fazê-lo de maneira automática.

d) O objetivo do ensino da língua portuguesa é fazer com que o aluno tenha consciência que é importante aguardar o amadurecimento, tanto lingüístico quanto psicológico, de seus conhecimentos para compreender conceitos abstratos.

1) Marque um X na alternativa que possui substantivos comuns:

- (a) Arroz, Feijão, Macarrão, Carne.
- (b) Sabrina, Carolina, Lívia, Bianca.
- (c) Marcelo, Vinícius, Paulo, Gustavo.
- (d) Luiza, Alfinete, Capacete, Camila.

2) Complete as frases com **r** ou **rr**:

a) perco _____er

b) co _____enteza

c) pé _____ola

d) ca _____amujo

3) Leia o texto abaixo, em seguida responda as perguntas a seguir:

O urso e as abelhas

O urso andava pela floresta em busca de alimento quando encontrou uma árvore onde as abelhas tinham feito sua colméia. Elas trabalhavam febrilmente, num entra-e-sai incessante, mas o urso, faminto, começou a farejar o tronco esperando encontrar lá dentro um depósito cheio de mel. Porém, uma das abelhas desconfiou das intenções daquele bicho

grande, peludo e certamente mal-intencionado, e por isso deu-lhe uma ferroadada daquelas, escondendo-se depois dentro da colméia.

O urso sentiu a dor daquela picada, ficou furioso com aquilo e na mesma hora passou a arranhar e a sacudir violentamente a árvore, pensando que daquele jeito poderia destruir a morada das abelhas.

Mas tudo o que conseguiu foi fazer o enxame sair atrás dele para castigá-lo, só não conseguindo concretizar sua intenção porque o urso fugiu a toda velocidade e mergulhou no lago que ficava ali perto.



Fernando Kitzinger Dannemann — Baseado em uma fábula de

Esopo.

Qual a moral da história?

- (a) Não devemos desistir nunca.
- (b) A união faz a força.
- (c) É preferível suportar a dor de um único ferimento, do que perder o controle e acabar todo machucado.
- (d) Antes tarde do que nunca.

4) O urso estava andando pela floresta. Por que ele se aproximou do tronco de árvore? _____

5) Marque a alternativa que os conjuntos de palavras tem sentido completo:

- (a) A rosa enfeitava a casa inteira.
- (b) Aquela que sempre, sempre.
- (c) Voar é meu.
- (d) Gente, eu conheço que.

MATEMÁTICA:

Tendo como base os “*Objetivos de Matemática para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental*”, estabelecidos pelos PCNs, marque a alternativa correta:

- a) Refletir sobre procedimentos de cálculo que levem à ampliação do significado do número e das operações, utilizando a calculadora como estratégia de verificação de resultados.
- b) Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática.
- c) Utilizar diferentes registros gráficos — desenhos, esquemas, escritas numéricas — como recurso para expressar idéias, ajudar a descobrir formas de resolução e comunicar estratégias e resultados.
- d) Utilizar procedimentos e instrumentos de medida usuais ou não, selecionando o mais adequado em função da situação-problema e do grau de precisão do resultado.

1) Observe os agrupamentos de bolinhas e responda:

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Quantas centenas há nesta figura?

- (a) 12
(b) 10
(c) 01
(d) 15

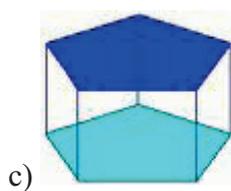
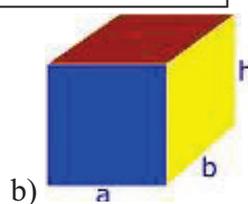
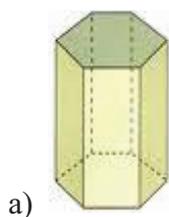
2) Lucas e seus amigos colaram (por dia) 256 imagens do mosquito transmissor da dengue nos estabelecimentos comerciais por onde passaram. Mantendo-se esse ritmo, quantas imagens eles colarão em duas semanas?



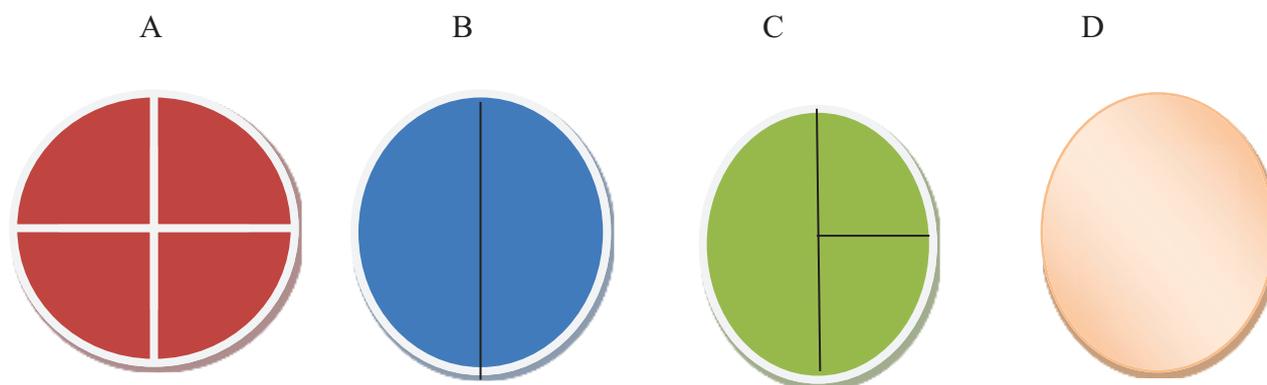
- (a) 6870
- (b) 3584
- (c) 512
- (d) 3848

3) Observe o quadro com nomes de sólidos geométricos e, também, as planificações localizadas na sequência. Em seguida, escreva os nomes dos sólidos geométricos correspondentes às planificações:

<p>Prisma de base hexagonal</p> <p>Pirâmide de base pentagonal</p> <p>Pirâmide de base triangular</p> <p>Pirâmide de base quadrangular</p>
--



4) Analise as figuras abaixo, em seguida, responda:



Como são chamadas as frações que não formam inteiros?

- (a) impróprias
- (b) aparentes
- (c) mistas
- (d) próprias

5) Tendo como base as figuras no exercício nº 4, qual figura representa $\frac{1}{2}$?

2

- (a) A
- (b) B
- (c) C
- (d) D

HISTÓRIA:

Como pode ser definida a disciplina “*História*” para as séries iniciais do ensino fundamental?

- a) Processo de transformação onde todos os homens são agentes das constantes mudanças que ocorrem no processo contemporâneo.
- b) A realidade cultural de cada povo, seus hábitos e costumes, suas condições materiais e a cultura global.

c) História é uma ciência humana que estuda o desenvolvimento do homem no tempo. Analisa os processos históricos, personagens e fatos para poder compreender um determinado período histórico, cultura ou civilização.

d) Originalmente, significa aquilo que apreende pelo olhar, aquilo que sabe, que testemunha com seus próprios olhos os acontecimentos.

1) “Na época em que Portugal tomou posse das terras do Brasil, boa parte do litoral era coberto por florestas. Entre tantas árvores havia uma que os povos indígenas chamavam de ibirapitanga. **Ibirá** significa *pau* e **pitã**, *vermelho*”.

Tendo como base esta afirmação, que árvore era essa e como os europeus utilizavam-na?

(a) Era o pau-brasil, e os europeus o utilizavam para extrair um corante para o tingimento de tecidos em seu continente.

(b) Era a cana-de-açúcar, e os europeus a utilizavam para fabricação de açúcar e cachaça;

(c) Era o eucalipto, e os europeus o utilizavam como purificador.

(d) Era o pau-brasil, e os europeus o utilizavam para a confecção de instrumentos para a pesca.

2) “Somente em 1530 teve início a colonização do Brasil, que se tornou um território dominado por Portugal. As pessoas que moravam no Brasil eram obrigadas a obedecer ao rei de Portugal e praticar as atividades econômicas que interessassem a Portugal.”

Em relação as atividades econômicas praticadas na época da colonização, podemos dizer que a primeira foi:

- (a) A mineração.
- (b) O cultivo da cana-de-açúcar.
- (c) A criação de gado.
- (d) O cultivo do café.

3) “ Os indígenas que habitavam as regiões litorâneas cortavam as árvores de pau-brasil, tiravam as folhas, carregavam as toras por mais de 20 quilômetros até as feitorias e depois as levavam até os navios. Em troca do trabalho realizado, os portugueses davam aos indígenas produtos de pouco valor: colares de miçangas, roupas coloridas, contas, pentes, espelhos, facas e, para facilitar a tarefa, também serras e machados.

De início, o relacionamento entre os habitantes da terra e os portugueses foi amistoso. Os indígenas gostavam das mercadorias que recebiam e até se ofereciam para ir buscar o pau-brasil. Contudo, na medida em que aumentou o interesse dos europeus por essa madeira, o trabalho indígena tornou-se fundamental, e os portugueses passaram a obrigar os índios a realizá-lo.

A notícia da existência de pau-brasil na América logo se espalhou pela Europa. Os franceses, particularmente interessados nele, passaram a freqüentar o litoral brasileiro”.



Como era chamada a troca que os portugueses faziam com os índios (trabalho X produtos):

- (a) Especiarias.
- (b) Comercialização.

(c) Escambo.

(d) Gambira.

4) “A mineração atingiu o seu apogeu em meados do século XVIII. Entretanto, no final desse mesmo século começou a entrar em declínio, não pelo esgotamento das jazidas, mas pelas dificuldades técnicas que os mineiros tinham de explorar ouro em maior profundidade”.

Na mineração também foi usada a mão-de-obra do escravo negro. Havia duas formas de exploração do ouro, quais foram elas?

(a) Degredado e extraído.

(b) Jazidas e expatriado.

(c) Banido e exilado.

(d) Faisqueira e lavra.

5) “Na medida em que os bandeirantes se espalharam, exploravam diversas áreas do território colonial ainda não desbravadas pelos colonizadores.

Por volta de 1630, os paulistas passaram também a vender indígenas como escravos para o Nordeste açucareiro. No final do século XVII ocorreu o declínio das bandeiras de apresamento, quando os comerciantes portugueses regularizaram o tráfico de africanos para o Brasil”.

Sabe-se que as bandeiras fazem parte do movimento populacional na colônia, no entanto o que foram *as bandeiras*?

GEOGRAFIA:

Assinale abaixo a resposta que corresponde ao objeto de estudo da geografia:

- a) O estudo da descrição da terra, visando conhecer a localização física e a distribuição da população dos continentes, países, cidades e áreas rurais.
- b) O estudo do espaço natural e seus elementos, considerando as relações do homem com a natureza e as relações entre os seres humanos, tendo em vista a ação humana nesse espaço.
- c) O estudo dos conhecimentos referentes à terra, especialmente os relacionados com a orientação espacial e as coordenadas geográficas do globo terrestre.
- d) O estudo dos elementos naturais tais como o espaço físico, o clima e o relevo, visando explicar as transformações climáticas e modificações no relevo, em função dos problemas ambientais.

1) Observe o mapa a seguir e responda:



Aspectos Geográficos: O território brasileiro é um país de grande extensão territorial, sendo considerado um verdadeiro país-continente. Sua área territorial o coloca entre os maiores países em extensão territorial - quinto lugar. Com uma área de 8.547.403 km² ao Leste da América do Sul, limita-se ao norte com Guiana, Venezuela, Suriname e Guiana Francesa; ao noroeste com a Colômbia; ao Oeste com o Peru e a Bolívia; ao sudoeste com o Paraguai e a Argentina; e ao sul com o Uruguai. A fronteira brasileira mais extensa é com a Bolívia (3.126 km) e a menor com Suriname (593 km). Os litorais ao leste, sudeste e nordeste do país são banhados pelo Oceano Atlântico. Hoje, dos treze países que formam a América do Sul, o Brasil não tem fronteiras apenas com o Chile e o Equador. Esse fato é extremamente importante, pois a tendência do mundo moderno é a formação de blocos comerciais entre países próximos, para facilitar o processo de importação e exportação de mercadorias entre seus membros.

A divisão regional brasileira é realizada de duas formas: através das 05 (cinco) regiões do IBGE ou a partir de 03 (três) grandes regiões geo-econômicas. Marque a alternativa que corresponde a estas regiões:

- (a) Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste; e/ou Amazônia, Nordeste e Centro-Sul.
- (b) Norte, Noroeste, Sul, Sudoeste, e Centro-Oeste; e/ou Norte, Nordeste e Centro-Oeste.
- (c) Norte, Noroeste, Sul, e Centro-Sul; e/ou Nordeste, Centro-Oeste e Amazônia.
- (d) Norte, Amazônica, Sudeste e Centro-Oeste; e/ou Norte, Centro-Sul e Amazônia.

2) O Estado que você mora faz divisa com quais estados brasileiros?

- (a) Mato Grosso do Sul, Tocantins, São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso.
- (b) Mato Grosso, Bahia, Tocantins, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.
- (c) Mato Grosso, Tocantins, Minas Gerais, São Paulo e Bahia.
- (d) Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, São Paulo, Minas Gerais e Maranhão.

3) Em relação ao clima e as vegetações das regiões brasileiras, relacione as colunas:

(1) Clima: equatorial; Vegetação: Florestas Latifoliada Amazônica.

(2) Clima: semi-árido; Vegetação: caatinga.

(3) Clima: tropical; Vegetação: floresta tropical e cerrado.

(4) Clima: Sub-Tropical; Vegetação: Mata dos Pinhais / Pampas.

Região sul Região centro-oeste região nordeste região norte

4) “Algumas megacidades como Nova Iorque, Londres, Paris, Tóquio e São Paulo também são consideradas *ciudades globais* pelo *Globalization and World Cities Study Group & Network* (GaWC), por interligarem-se fortemente a outros centros de influência econômica mundial.

Nos últimos anos, tem-se verificado um notável crescimento das megacidades em países subdesenvolvidos, todas enfrentando sérios problemas, como a falta de saneamento básico, poluição, violência urbana e congestionamento, dentre outros”.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Megacidade>

Assinale um X na alternativa correta: “*Megacidades são aglomerações urbanas que*”:

(a) pertencem a países de grande importância no comércio mundial.

(b) alojam centros do poder mundial e sedes de empresas transnacionais.

(c) concentram mais de 50% da população total, em países pobres.

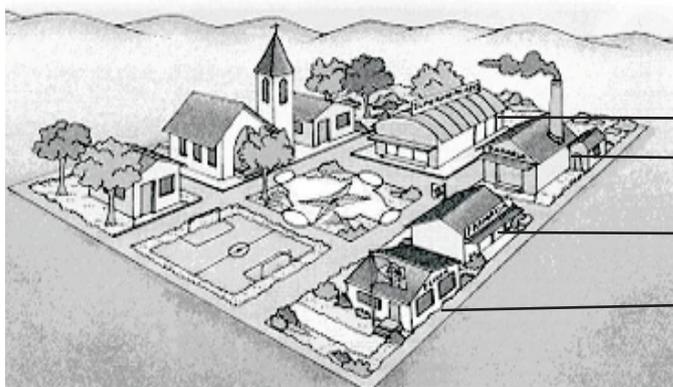
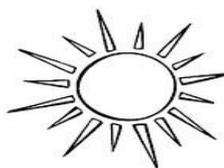
(d) tem mais de 10 milhões de habitantes, que esteja adotada de um rápido processo de urbanização.

5) Chamamos de pontos cardeais as quatro direções básicas de orientação: Norte, Sul, Leste e Oeste. Esses pontos são desenhados em uma figura chamada Rosa-dos-ventos, que traz

também os pontos colaterais, que são as direções de orientação situadas entre os pontos cardeais.



Observe a imagem a seguir e responda:



Supermercado

Fábrica

Farmácia

Escola

Baseando-se onde o Sol aparece, responda:

a) A farmácia está situada em que direção?

b) A igreja está localizada em que direção?

c) Se você estivesse no supermercado e quisesse se dirigir ao campo de futebol, que direção teria de tomar?

CIÊNCIAS:

Marque a alternativa que contempla o estudo da disciplina de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental:

a) Ciências se refere a biologia e às ciências da Terra, em oposição às ciências físicas como astronomia, física e química.

b) A disciplina de ciências estuda o universo, que é entendido como regulado por regras ou leis de origem humana.

c) A disciplina de ciências se refere ao seu uso no dia-a-dia, relacionado a história natural.

d) A ciência é o esforço para descobrir e aumentar o conhecimento humano de como a realidade funciona.

1) Observe a afirmativa abaixo, em seguida, responda as questões:

“Definido pela União Astronômica Internacional (UAI), como um corpo celeste orbitando uma estrela ou restos estelares que tem massa suficiente para haver rotação em torno de si (através da gravidade) e, não tem massa suficiente para causar fusão termonuclear, tendo, ainda, limpado a vizinhança de sua órbita.”

Como se chamam os corpos celestes que se veem no céu?

(a) planetas.

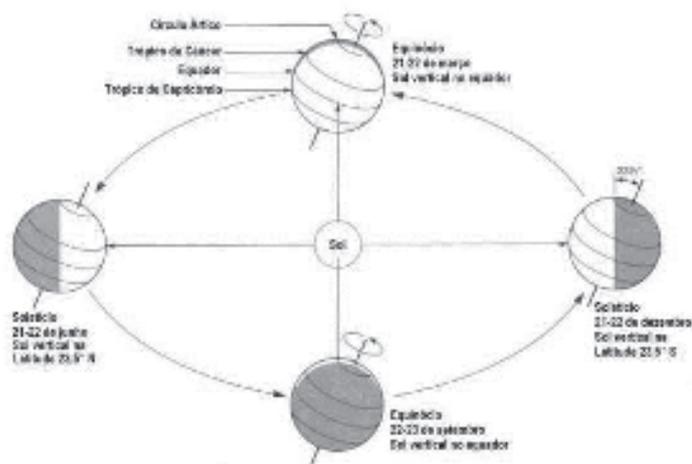
(b) astros.

- (c) estrelas.
 (d) satélites e estrelas.

2) Qual é o nome do satélite natural da Terra?

- (a) sol
 (b) lua
 (c) astro
 (d) estrela

3) Enumere as colunas tendo como base os movimentos que a Terra faz:



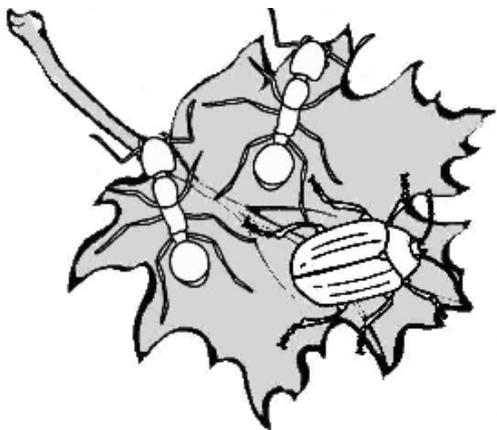
(1) Movimento de rotação

(2) Movimento de translação

() Durante esse movimento, a Terra gira inclinada em torno do Sol, produzindo as quatro estações do ano. Esse percurso demora 365 dias para completar a volta.

() Durante esse movimento, a Terra gira em volta de si mesma, num movimento contínuo que leva 24 horas (e uns minutinhos) para se completar.

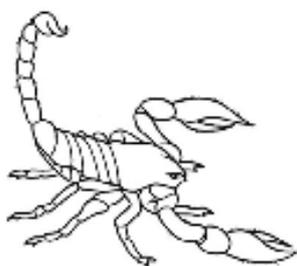
4) Em nosso planeta há uma variedade imensa de tipos de animais. Observe a imagem a seguir e responda:



Que tipo de animais são estes apresentados na imagem?

- (a) aracnídeos.
- (b) répteis.
- (c) anfíbios.
- (d) insetos.

5) Tendo como base: *ordem, classe, filo, reino, família e espécie* dos animais, marque a classe que este animal pertence, classificando-o em animal vertebrado ou invertebrado:



- a) Aracnídeo e invertebrado.
- b) Mamífero e vertebrado.
- c) Mamífero e invertebrado.
- d) Anfíbio e vertebrado.

Apêndice 2 – Roteiro de Entrevistas

Entrevista:

Idade: _____ Sexo: _____

Alunos:

1 - Por que escolheu fazer pedagogia?

2 - Quais as perspectivas que você tem em relação ao exercício da profissão e ao mercado de trabalho? O que espera que o curso de pedagogia te proporcione em termos profissionais?

3 – Pode me dar sua opinião sobre o currículo da pedagogia da sua instituição? (Pode me dar uma opinião sincera sobre o curso de pedagogia desta instituição?)

4- Gostaria que você fizesse um comentário sobre como estão sendo conduzidas cada uma destas matérias: a) didática geral; b) conteúdos e metodologias de... (ou fundamentos e metodologia de...); c) conteúdos específicos a serem ensinados nos Anos Iniciais.

5 – Pode me dizer se se sente preparada profissionalmente para ensinar na Educação Infantil e Anos Iniciais?

6- Pode me dizer, detalhadamente, como são trabalhados os conteúdos específicos de 1º ao 5º ano que vão ser trabalhados na escola (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia)?

7 – Acha necessário que o curso inclua esses conteúdos específicos no currículo?

8 – Em relação a esta frase: “Há uma interseção necessária entre os conteúdos de uma disciplina e a metodologia de ensino dessa disciplina”, pode me dizer o que pensa dessa frase?

9 - Você acredita que os conteúdos de didática, de fundamentos teóricos e metodológicos e os conteúdos específicos das disciplinas, no curso de pedagogia, correspondem às necessidades formativas em função de seu desempenho profissional nas séries iniciais do ensino fundamental? Por quê?

10 – Qual é a contribuição que você tem sentido para sua preparação profissional, de disciplinas como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação?

11 – Você se acha preparada profissionalmente para ensinar Arte e Educação Física nos Anos Iniciais? Qual sua opinião sobre esse assunto?

Professor:

1 - Qual a sua formação inicial? (Em que área você é graduada?) Tem algum certificado de especialização? Se tem pós-graduação *stricto sensu*, qual é a área? Há quantos anos obteve titulação nesses cursos?

2- Quais são as disciplinas que leciona nesta instituição?

3 – O que pensa da qualidade do curso de pedagogia desta instituição? Diria que ele efetivamente prepara o aluno para o exercício da profissão e para o mercado de trabalho?

4- Se considera o curso de modo geral bom, poderia apontar algumas falhas que podem ser sanadas (em função de sua contribuição para a formação profissional dos alunos)?

5 – Poderia me dizer, em linhas gerais, com que competências profissionais seus alunos estão saindo do curso, com base no conteúdo de sua matéria?

6 – Acha que os alunos desta instituição, após se formarem, estarão preparados profissionalmente para ensinar na Educação Infantil e Anos Iniciais? (Se possível, aponte os pontos fortes e fracos deste curso, em termos de formação profissional).

7 – Como tem sido trabalhada/desenvolvida a articulação entre a metodologia e conteúdo na disciplina que você trabalha?

8- Como você avalia o envolvimento e a motivação dos alunos com os conteúdos da disciplina que você trabalha?

9 - Como você lida ao longo das aulas com os métodos de ensino e métodos específicos das disciplinas?

10 Poderia fazer um comentário sobre como estão sendo conduzidas na instituição: a) didática geral; b) conteúdos e metodologias de... (ou fundamentos e metodologia de...);c) conteúdos específicos a serem ensinados nos Anos Iniciais?

11 - Pode me dizer, detalhadamente, como são trabalhados os conteúdos específicos de 1º ao 5º ano que vão ser trabalhados na escola (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia)?

12 – Acha necessário que o curso inclua esses conteúdos específicos no currículo?

13 - Você acredita que os conteúdos que você trabalha correspondem às necessidades e expectativas formativas em função do desempenho profissional de futuros professores nas séries iniciais do ensino fundamental? Por quê?

14 – Qual é a contribuição que você tem sentido para sua preparação profissional, de disciplinas como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação.?

Coordenador(a):

1 - Qual a sua formação inicial? (Em que área você é graduada(o)?) Tem algum certificado de especialização? Se tem pós-graduação *stricto sensu*, qual é a área? Há quantos anos obteve titulação nesses cursos?

2- Quais são as suas atribuições nesta instituição? Pode me contar um pouco de sua trajetória profissional?

3 - Que tipo de profissionais sua instituição de ensino visa formar? (Há uma definição da instituição sobre perfil profissional e competências esperadas no curso?) (Poderia me dizer, em linhas gerais, com que competências profissionais seus alunos estão saindo do curso?)

4 – Como tem conseguido a correspondência em Projeto Político Pedagógico, as ementas e plano de ensino? Como isso acontece?

5 – Acha que os alunos desta instituição, após se formarem, estarão preparados profissionalmente para ensinar na Educação Infantil e Anos Iniciais? (Se possível, aponte os pontos fortes e fracos deste curso, em termos de formação profissional).

6 - Como são trabalhados no currículo os conteúdos de didática, e das disciplinas de Metodologia ou Fundamentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia?

7- Você teria uma opinião formada sobre a relação entre os conteúdos específicos e a metodologia de ensino desses conteúdos? Pode me falar um pouco sobre isso?

8 - Poderia fazer um comentário sobre como estão sendo conduzidas na instituição: a) didática geral; b) conteúdos e metodologias de... (ou fundamentos e metodologia de...);c) conteúdos específicos a serem ensinados nos Anos Iniciais?

9 - Pode me dizer, detalhadamente, como são trabalhados os conteúdos específicos de 1º ao 5º ano que vão ser trabalhados na escola (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia)? Acha necessário que o curso inclua esses conteúdos específicos no currículo?

10 - Os conteúdos na didática, nos fundamentos teóricos e metodológicos e nos conteúdos específicos das disciplinas, no curso de pedagogia, correspondem às necessidades formativas em função do desempenho profissional de futuros professores nas séries iniciais do ensino fundamental? Por quê?

11 – Qual é a contribuição que você tem sentido para sua preparação profissional, de disciplinas como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação.?
