

NILVA CELESTRINO ROCHA NARCIZO

CURSO NORMAL SUPERIOR: para que e para quem?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Narcizo, Nilva Celestrino Rocha
CURSO NORMAL SUPERIOR: Para que e para quem? / Nilva
Celestrino Rocha Narcizo -- Campo Grande, MS, 2011.
182 f. ; 30 cm.

Orientador: Lucrécia Stringheta Mello
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Ciências Humanas e
Sociais.

1. Curso Normal Superior;. 2. Formação continuada de professores;
3. Prática pedagógica. I.Mello, Lucrécia Stringheta. II. Título.

NILVA CELESTRINO ROCHA NARCIZO

CURSO NORMAL SUPERIOR: Para que e para quem?

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lucrécia Stringheta Mello.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE**

2011

NILVA CELESTRINO ROCHA NARCIZO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do
Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Lucrécia Stringhetti Mello (UFMS)
Orientadora

Profa. Dra. Alaide Maria Zabloski Baruffi (UFGD)

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt (UFMS)

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra (UFMS)

Campo Grande, 26 de maio de 2011.

DEDICATÓRIA

A Deus, Pai do meu Salvador e Senhor Jesus, porque tudo o que temos, devemos a graça e a misericórdia de Deus, e essa dissertação é o testemunho vivo do poder e da misericórdia de Deus, pois sem Ele jamais teria conseguido fazê-la. "Sabei que o Senhor é Deus; foi Ele que nos fez, e não a nós mesmos; somos povo seu e ovelhas no seu pasto" (Salmo 100, 3).

AGRADECIMENTOS

A Deus supremo criador e Pai do universo, por me dar condições, forças para superar os obstáculos, por mostrar os caminhos a serem seguidos para completar mais esta etapa de minha vida.

A minha orientadora, Profa. Dra. Lucrécia Stringhetti Mello, pela paciência e carinho que sempre teve comigo, pelas horas de leituras gastas no meu trabalho, pelos ensinamentos dispensados a mim, pois com a sua sabedoria interdisciplinar me fez tecer vários caminhos, e neste processo fui construindo e reconstruindo esta pesquisa.

As Professoras Doutoras da banca de qualificação pelas contribuições dadas na ocasião do exame de qualificação da dissertação.

Aos professores do mestrado, por terem propiciado o crescimento intelectual mediante o educar pela pesquisa.

A Jackeline, secretária do programa de pós - graduação pelo apoio e atenção.

Aos estimados colegas de profissão e aos meus queridos egressos do Curso Normal Superior, pois sem as suas colaborações, jamais teria realizado essa pesquisa.

A Maria Bezerra Quast de Oliveira - coordenadora do Curso Normal Superior da UEMS /Polo de Dourados/MS e a Maria José de Jesus Alves Cordeiro – Pró-reitora de Ensino da UEMS (2000 a 2006) pelas contribuições significativas sobre o Projeto do Curso Normal Superior.

A minha família, por me incentivarem nos momentos de aflição, e sei que vocês se orgulham de mim devido a mais esta etapa vencida, portanto tenho que transformar esse orgulho em humildade e obrigação de cada dia ser mais digna de representá-los.

A meu esposo Orlando pelo carinho, companheirismo, paciência e incentivo em todos os momentos que enfrentei para chegar até aqui.

À minha querida mãe, por ser a inspiração, motivo de orgulho na minha vida, pelo apoio, carinho e incentivo em meus estudos.

Aos meus colegas do mestrado, pelos momentos inesquecíveis que construímos juntos.

Aos colegas do grupo de estudo e pesquisa GEMFIC

As amigas Gladis e Neide por terem me ajudado nos momentos mais críticos, por acreditarem nas minhas potencialidades na concretização deste estudo. Pelo companheirismo, garra e estímulo para que eu não desistisse de realizar o meu sonho de concluir o mestrado.

A Cris, grande amiga e uma pessoa sem igual, sempre companheira nas muitas viagens que fizemos para as aulas do mestrado.

A dona Lia por estar sempre com as portas abertas, me acolhendo no seu lar.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram

E sempre me estimularam

A vocês dedico toda a minha gratidão.

Nilva Celestrino Rocha Narcizo

“Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio ‘estético e ético’ [...] eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora”.

(Paulo Freire, 1996).

RESUMO

As questões que deram origem a esta pesquisa “Curso Normal Superior: para que e para quem?” são oriundas da experiência empírica da pesquisadora. O objetivo deste estudo foi analisar as peculiaridades, finalidades e as contribuições de um curso de formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul, com o intuito de conhecer as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos egressos desse curso. A temática abordada enfocou a formação docente no contexto do Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Polo de Dourados/MS, no período de 1999 a 2009. A perspectiva metodológica utilizada foi baseada na pesquisa qualitativa a qual permitiu a utilização de dados quantitativos, por meio de entrevistas, análise de documentos e utilização de questionários. A análise de conteúdo serviu como método para discussão dos dados coletados. Os resultados evidenciam transformações na prática pedagógica e apropriação de novos conhecimentos que resultaram em mudanças culturais, sociais e econômicas dos egressos.

Palavras-Chave: Curso Normal Superior. Formação continuada de professores. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The issues that gave rise to this research “Higher Normal Course: for What and for whom?” Come from the empirical experience of the researcher. The objective of this study was to analyze the peculiarities, goals and contributions of a continuing education course for teachers of early childhood education and early years of basic education in public schools of Mato Grosso do Sul, in order to meet the changes the pedagogical practices of the graduates of this course. The selected theme has focused on teacher training in the context of the Superior Course of State University of Mato Grosso do Sul – Polo Gold/MS in the period 1999 to 2009. The methodological approach used was based on qualitative research which allowed the use of quantitative data through interviews, document analysis and use of questionnaires. Content analysis was used as a method to discuss the data collected. The results show changes in teaching practice and appropriation of new knowledge that resulted in cultural, social and economic contributions of graduates.

Keywords: Superior Normal Course. Continuing education of teachers. Pedagogical practice.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Currículo Pleno do Curso Normal Superior (2000 a 2003).....	30
TABELA 2 - Carga horária do Curso Normal Superior.....	31

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações das Universidades do Brasil

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – Conselho Estadual de Educação

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

COUNI – Conselho Universitário

COPESE – Conselho Permanente de Seleção

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IFESP/RN – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy/Rio Grande do Norte

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ISEs - Instituto Superiores de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

PPG – Programa de pós-graduação

SEED/MS – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEP I – Trabalho de Elaboração própria I

TEP II - Trabalho de Elaboração Própria II

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Prosseguimento dos estudos.....	74
Gráfico 2 – concurso público.....	78
Gráfico 3 – Classificação em concursos públicos.....	79
Gráfico 4 – Disciplinas mais relevantes.....	81
Gráfico 5 – Concluintes da Unidade de Dourados/MS.....	86
Gráfico 6 – Concluintes da Unidade de Amambaí/MS.....	87
Gráfico 7 – Concluintes da Unidade de Mundo Novo/MS.....	88
Gráfico 8 – Concluintes da Unidade de Naviraí/MS.....	88
Gráfico 9 – Concluintes da Unidade de Nova Andradina/MS.....	89
Gráfico 10 – Concluintes da Unidade de Ponta Porã/MS.....	89

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro do questionário.....	104
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	106
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semi-estruturada para a Pró-reitora de Ensino da UEMS.....	108
APÊNDICE D - Roteiro da entrevista semi-estruturada a coordenadora do Curso Normal Superior da UEMS.....	109
APÊNDICE E - Roteiro da entrevista semi-estruturada com as egressas do Curso Normal Superior da UEMS/Polo de Dourados/MS.....	110

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A- Deliberação CE/CEPE-UEMS Nº 017, de 22 de setembro de 1999.....	112
ANEXO B - Projeto Político Pedagógico 1999.....	113
ANEXO C - Projeto Político Pedagógico 2002.....	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - CURSO NORMAL SUPERIOR: O CONTEXTO E O TEXTO DE UM CURSO FORMADOR DE PROFESSORES E AS PESQUISAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
1.1 – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.....	23
1.2 – História de um curso formador de professores.....	25
1.3 – Gênese da teoria e políticas de formação.....	35
1.4 – Estado do conhecimento: Curso Normal Superior.....	37
1.5 - Análise dos resumos de teses e dissertações sobre formação docente x Normal Superior.....	42
1.6 - Aproximações e evidências nas pesquisas em formação docente.....	46
CAPÍTULO II - O INICIO DA CAMINHADA E A TRAJETÓRIA DO ESTUDO...	48
2.1 – O inicio da trajetória.....	48
2.2 – Tessituras dos caminhos para a realização da pesquisa.....	56
2.3 – A trajetória do caminho que conduziu a este estudo.....	58
CAPÍTULO III – CURSO NORMAL SUPERIOR: INTERFERÊNCIAS E INFERÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS EGRESSOS.....	63
3.1 - Os conceitos das práticas formadoras.....	63
3.2 – Trajetória docente dos egressos rumo ao ingresso no Curso Normal Superior.....	68
3.3 – Curso Normal Superior e a qualificação profissional.....	70
3.4 – A prática pedagógica dos egressos na formação continuada.....	72
3.5 – Avaliação do Curso Normal Superior sob à lente dos egressos.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES.....	103
ANEXOS.....	111

INTRODUÇÃO

Iniciamos este estudo com a mensagem de Paulo Freire contida na sua obra “Pedagogia da Autonomia” que traz como tema central a questão da formação docente e a reflexão sobre a prática pedagógica sendo esta a temática do nosso objeto de estudo. Freire (1996) retoma novamente essa questão emergida das suas reflexões, nos conduzindo à análise crítica para com a nossa responsabilidade e compromisso ético ao exercermos a nossa função como educadores. Destacamos mais ainda essa responsabilidade ética quando se trata do exercício da nossa docência em cursos formadores de professores, pois temos a consciência de que ensinar é possibilitar a construção do conhecimento, e como bem lembra o autor: “Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p.23).

Nesse sentido, o interesse em pesquisar a formação dos professores-alunos do Curso Normal Superior surgiu da minha trajetória profissional docente na educação básica e posteriormente na universidade em cursos de Licenciatura, principalmente no Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Polo de Dourados/MS.¹ Esta pesquisa focaliza a reconstituição da história desse curso e dos sujeitos que dele fizeram parte, no sentido de ressignificar as contribuições desse curso de formação no âmbito da UEMS. A experiência de docência, a aproximação com a temática formação docente proporcionada em geral pelo contexto sócio-histórico atual, bem como os debates realizados no meio acadêmico entre os pesquisadores, professores e estudiosos da formação docente sobre o Curso Normal Superior, possibilitou observar a amplitude e a relevância dessa nova prática formadora no processo de formação docente e os reflexos em sua prática pedagógica.

Tendo em vista o curso que proporcionou a formação do quadro docente em um período significativo para a região sul de Mato Grosso do Sul, recuperamos o projeto que originou o Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul nos impelindo ao problema: Qual foi a contribuição do Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul para a prática pedagógica dos egressos desse curso? Para responder a esse questionamento, tivemos por

¹ O projeto Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, formou a sua última turma em 2009, encerrando-se assim as suas atividades. Em 2008 iniciou-se o curso de Pedagogia em Dourados.

objetivo geral analisar a finalidade, a peculiaridade e as contribuições do curso na formação continuada de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de MS, e as possíveis mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos egressos. A partir dessa premissa, definimos os objetivos específicos: verificar qual é o conceito de formação docente continuada segundo os teóricos que se dedicam ao estudo de formação; analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS; verificar as interferências do Curso Normal Superior na formação dos professores na prática pedagógica, pois estudar os reflexos da formação docente no Curso Normal Superior traz a possibilidade de compreendermos como esse processo de formação afetou a sua prática docente, possibilitando adentrar as transformações de suas vidas na condição de profissionais e em suas práticas pedagógicas.

Esta temática – formação de professores –, objeto deste estudo, há muito tempo vem ocupando espaço nas discussões sobre educação nacional. A partir do final dos anos de 1970, elas se intensificaram com o movimento internacional de profissionalização do ensino, mostrando a necessidade de formação de um professor capaz de garantir a eficácia da sua ação docente, bem como essa formação ser em nível superior. No Brasil, esse movimento se fortaleceu com a criação de grupos que estudam, debatem e analisam as questões que envolvem a formação docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outros. De acordo com Severino (2003, p.72):

A mobilização, no interior da comunidade educacional do Brasil, com vistas ao estudo, à análise, à crítica e ao encaminhamento de propostas de reformulação dos cursos de formação “de recursos humanos” para a educação veio se ampliando e se dinamizando desde o final da década de 1970, tendo sido muito ativada, por diversos movimentos e iniciativas, ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Destaca-se que, no final da década de 1980, começaram a ocorrer estudos que tiveram o mérito de “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1992, p. 15), o que já indicava preocupação com a vida dos professores, os cursos de formação e sobre a disparidade de teorias e práticas pedagógicas que permeavam o ensino. O acesso dos professores a esses debates foi de suma importância, pois, por meio da realidade explicitada pelos docentes, tornou-se possível propor políticas que viessem ao encontro da realidade educacional, corroborando com as discussões em relação à política de

formação de professores para a educação básica.

O novo contexto global da sociedade multicultural, da multimídia, das transformações nos mercados produtivos requer a formação permanente dos docentes, mediante uma estratégia mais ampla, não só nos cursos de formação do magistério e licenciaturas, como também as propostas de qualificação em serviço e essa nova realidade contribuíram para os debates sobre a formação docente. Nesse sentido, foram realizados alguns estudos como os de André (2002); Brzezinski (1996); Guerra (1999); Libâneo e Pimenta (1999), os quais apresentam que, historicamente, no Brasil, as licenciaturas constituíram uma dicotomia entre teoria x prática e esse fato se torna passível de reformulações.

Segundo Guerra (1999), a preocupação com a formação de professores é decorrente da consciência dos problemas que surgiram quando começaram a ser percebidas, mais claramente, a insuficiência e a ineficácia na instrumentalização para o exercício da docência no quadro da escolarização brasileira. Tais fatores estavam relacionados à dissociação da teoria com a prática, sendo comprovados com as pesquisas referentes a essa formação. De acordo com as reflexões de Libâneo e Pimenta (1999, p. 267):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Essa afirmação dos autores, de certa forma, vem abordar a situação do professor no contexto da educação, pois chama a atenção para a importância de se pensar o ensino relacionado com a prática, e da probabilidade de se pensar em uma formação em serviço. Vários programas desse tipo formação foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que propõe, em seu artigo 62, aos Institutos Superiores de Educação (ISEs), uma nova modalidade de curso, o Normal Superior, para a formação inicial ou continuada para o profissional da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando atender essa necessidade educacional.

A partir dessa proposta de curso, foi necessário pensar em um profissional que atuasse em um contexto histórico, político e social e que pudesse construir a sua

prática na realidade de sua sala de aula pela necessidade cotidiana de respondê-la. Assim, a formação de professores na proposta reflexiva representa uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos docentes, como também das escolas (PIMENTA, 2000), por meio da formação continuada de professores que poderá ser desenvolvida no local de trabalho, colaborando para a melhoria dessas condições de trabalho.

Intervir na formação dos professores em exercício torna-se uma tarefa difícil, pois geralmente são apresentadas grandes mudanças para esse profissional, que possui marcante consciência política, teórica e prática conservadora. Mas essas mudanças na formação docente são necessárias no sentido de propiciar o desenvolvimento de análises reflexivas na coletividade, buscando caminhos que vão ao encontro das necessidades do professor, exercitando sua verdadeira autonomia e efetivando a verdadeira democracia.

Vários teóricos, como Imbernón (2000) e Nóvoa (1992), estudam a formação docente, defendem a importância de se formar o professor na mudança e para a mudança, pois compartilhar o conhecimento com o contexto permite estabelecer relações de si com o mundo, por meio da troca de experiências, bem como um novo conhecimento, originado pela atitude reflexiva das suas práticas em relação à teoria e às práticas dos seus pares.

Considerar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo os aspectos concernentes à subjetividade dos professores, permite a estes a apropriação dos processos de formação, uma vez que o saber é construído ao longo do percurso. Fávero (2001) afirma que o processo da formação profissional está intrinsecamente ligado à formação pessoal, pois não se separa o sujeito da profissão e vice-versa, de maneira que um venha a contribuir com o outro.

Nesse sentido, entendemos que a formação docente possibilitará ao educador a capacidade de elaborar e reelaborar conhecimentos que lhe permitam atuações mais articuladas e efetivas. Daí a necessidade de se formarem profissionais reflexivos, capazes de enfrentar as situações novas com que se deparam no dia a dia.

A tendência crítico-reflexiva na formação, defendida por Nóvoa (1992, p. 25), propõe a valorização profissional e pessoal dos professores, bem como das instituições escolares, para que “[...] forneça[m] aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite[m] as dinâmicas de formação auto-participada”. A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, significa a possibilidade para as mudanças de concepções e de práticas. O formato do Curso Normal Superior,

ofertado pela UEMS, foi pensado nessa tendência reflexiva de forma que o professor pudesse se conscientizar de sua prática e ser percebido no seu contexto de trabalho como um professor diferente, ou seja, com maior valorização profissional.

Esse pensamento autônomo, preconizado por Nóvoa (1992), no Projeto do Curso Normal Superior, estava ligado às condições de trabalho dos professores, sua articulação e às condições materiais em que estes se realizavam. Dessa articulação entre conscientização e transformação que o sujeito processa no seu íntimo, é que há mudanças de concepções.

Se compreendermos que a base para a mudança pedagógica pode estar pautada na formação continuada do professor, podemos entender o real significado da definição de um projeto de curso que favorece a relação pessoal e individual. Podemos pensar como ensina Garcia (1995) sobre a formação continuada ser um conjunto de atividades desenvolvidas individualmente ou em grupo pelos professores em serviço com o objetivo de capacitá-los para que sejam capazes de se adaptar às mudanças atuais e futuras. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade globalizada, multicultural, da multimídia, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, requer permanente formação, entendida como formação continuada ou formação em serviço.

A formação continuada é compreendida por Alarcão (1998, p.100): “[...] como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

Diante do exposto sobre o tema formação de professores e com o propósito de compreender as ações que envolvem essa temática, especificamente formação de professores no Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, elaboramos os seguintes questionamentos: O que dizem as teorias sobre a formação de professores? Quais foram os motivos que levaram a UEMS/MS a oferecer o Curso Normal Superior? Quais são as finalidades e peculiaridades desse curso? O que motivou os egressos/professores a ingressarem na universidade e nesse curso? Qual o significado dessa trajetória acadêmica para os egressos? A dupla jornada vivenciada pelos egressos, a de acadêmicos e de professores, contribuiu para as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas dos egressos? De que forma é possível identificar as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas desses egressos?

Para responder a essas e outras indagações, com o intuito de alcançar os objetivos propostos e considerando que esta pesquisa busca compreender a formação

docente e a prática pedagógica dos egressos/professores do Curso Normal Superior, utilizamos os passos metodológicos a seguir apresentados.

A abordagem qualitativa e de alguns dados quantitativos que respaldam a pesquisa educacional foram pautados em Ludke e André (1986), Chizzotti (1991) e Thiollent (1984); e, na perspectiva de uma metodologia interdisciplinar, nos estudos de Fazenda (2008) e Mello (2004). Para a construção e análise do objeto, com o objetivo de aprofundar o conhecimento da realidade, recorreremos ao referencial teórico da pedagogia crítica de educação para subsidiar as análises sobre a formação docente e a prática pedagógica pautadas nos seguintes teóricos: Imbernón (2010); Libâneo (2002a); Nóvoa (1995); Pimenta (2002), entre outros. Realizamos leituras e análises documentais sobre a legislação educacional brasileira enfatizando a Lei n. 9.394/1996, decretos, pareceres e outros documentos. Entre esses documentos estão o Projeto Político-Pedagógico, as atas de criação e demais documentos relacionados ao lócus da pesquisa: o Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, desde a sua criação em 1999 até a finalização do projeto em 2009.

Na pesquisa de campo foram utilizados os seguintes recursos: questionários aplicados aos egressos e entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas na íntegra. Foram entrevistadas a Pró-Reitora de Ensino (2000-2006), a Coordenadora do Curso (2002-2010) e quatro egressas (2001-2004). Um dos motivos que nos levou à escolha dessas egressas foi o fato de residirem em outro município e terem que se deslocar até Dourados, MS, para participarem das aulas presenciais.

Para análise e interpretação dos dados da pesquisa de campo pautamo-nos em estudos teóricos de Bardin (2009) e Franco (2005), com a abordagem da análise do conteúdo, para verificar, por intermédio da fala dos depoentes, se existe uma relação entre os objetivos e as finalidades do Curso Normal Superior e as práticas pedagógicas dos egressos.

Dessa forma, estruturamos este trabalho em três capítulos: o primeiro, “Curso Normal Superior: o contexto e o texto de um curso formador de professores e as pesquisas relacionadas à formação docente”, refere-se à história do Curso Normal Superior, que será descrita com o intuito de compreender o contexto observado. Posteriormente, abordamos o levantamento das pesquisas cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* no período de 1999 a 2010, objetivando obter conhecimentos produzidos nessa modalidade de formação.

No segundo capítulo, “O início da caminhada e a trajetória do estudo”, é apresentado o memorial acadêmico e profissional da pesquisadora com vistas a compreender o processo de construção e reconstrução da identidade por meio das experiências e atitudes obtidas de nossa história de vida. Também delineamos a metodologia adotada para a realização da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva interdisciplinar, pois, de acordo com Kenski (2008), fazer pesquisa nessa abordagem possibilita buscar a construção coletiva de um novo conhecimento, prático ou teórico e, dessa forma, o objeto de pesquisa.

O terceiro capítulo, “Curso Normal Superior: interferências e inferências nas práticas pessoais e pedagógicas dos egressos”, contempla a análise da relação Curso Normal Superior com as práticas pessoais e pedagógicas dos egressos/professores. A análise emerge dos significados dos dados quantitativos e qualitativos coletados com os sujeitos participantes, seguidos de algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

Neste estudo trazemos o significado produzido pelos egressos/professores, que viveram essa experiência no Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, na formação continuada, contribuindo para novas propostas, bem como colaborar com as futuras pesquisas relacionadas a essa temática.

CAPÍTULO I

CURSO NORMAL SUPERIOR: O CONTEXTO E O TEXTO DE UM CURSO FORMADOR DE PROFESSORES E AS PESQUISAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO DOCENTE

O verdadeiro sábio é aquele que assim se dispõe que os acontecimentos exteriores o alterem minimamente. Para isso precisa couraçar-se, cercado de realidades mais próximas de si do que os fatos, e através das quais os fatos, alterados para de acordo com elas, lhe chegam. (PESSOA, 1988).

Ser sábio consiste em reconhecer que todos os fatos que acontecem diariamente interferem de uma maneira ou de outra em nossas vidas, sejam no aspecto pessoal, profissional, econômico ou político. Por essa razão é que este capítulo inicia-se com um breve relato da criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Nela foi oferecido o objeto de estudo, pois o nosso olhar se mantém mais próximo dos fatos que cercam a realidade de um curso de formação de professores, “o Normal Superior”, à procura de respostas oriundas de pesquisas e conhecimentos que lhes serviram de base e interferiram no processo durante o período de sua vigência nos diferentes contextos e regiões brasileiras.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul implantou, em 1999, um curso de nível superior destinado à formação de professores para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As discussões que antecederam a sua criação reconheciam a necessidade da formação de um novo profissional da educação, dotado de características que atendessem à necessidade da sociedade brasileira. Isto significava um professor capaz de compreender o contexto social em que ocorre o processo ensino-aprendizagem, bem como relacionar a teoria e a prática em uma ação reflexiva com o objetivo de ressignificar a sua prática. Nesse sentido, é necessária uma breve contextualização da criação da UEMS e do processo de criação e implantação do Curso Normal Superior, o qual é o objeto de análise desta pesquisa.

1.1 - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

De acordo com Gonçalves (2002), a UEMS foi criada em consequência de acordos políticos garantidos pela Primeira Constituinte do Estado em 1979, implantada em 1993, na cidade de Dourados, MS. O objetivo era diminuir os problemas relacionados à qualificação profissional e principalmente do corpo docente do Estado, pois pretendia mudar o cenário educativo do Estado de Mato Grosso do Sul, promovendo o acesso do aluno à universidade e à qualidade educacional².

Nessa época, Mato Grosso do Sul contava somente com uma instituição pública de ensino superior: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com sede em Campo Grande, e centros universitários em alguns municípios do interior, como Corumbá, Dourados e Três Lagoas. Portanto, tinha-se muita demanda pelo ensino superior no Estado, principalmente no que se refere à formação de professores.

Com vistas a garantir o acesso do educando à universidade, foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede em Dourados e instalada mais treze unidades de ensino distribuídas nos seguintes municípios: Amambai, Aquidauana, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã, e uma em Campo Grande - capital do Estado, no qual existe um escritório de representação e foi um dos polos que ofertou o curso de graduação Normal Superior (UEMS, 2009).

Por meio dos arquivos da UEMS (2009), obtivemos a informação de que, na época da criação dela, a escolha do oferecimento dos diferentes cursos se deu mediante reuniões com membros da comunidade local de cada município. Ao longo dos anos, a UEMS vem se solidificando e aumentando o número de vagas nos vestibulares, bem como criando novos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado).

Gonçalves (2002, p. 7), em sua dissertação de mestrado, mostra um aumento nas vagas ofertadas no vestibular de 2002, “[...] passando de 830 em 1999 para 2.070 em 2002, com a expressiva concorrência de mais de 11.200 candidatos, constituindo-

² Qualidade educacional compreendida como aquela que contribui para a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo.

se então no segundo maior vestibular do estado”.

De acordo com as informações disponibilizadas no *site* da UEMS (2010), foram oferecidos 51 cursos para o processo seletivo 2010, computando 2.200 vagas gerais, entre as quais 436 foram destinadas aos negros e 220, aos índios. Em dezessete anos de atividade, muitas mudanças ocorreram e algumas se solidificaram. Toma-se, como exemplo, o desenvolvimento dos projetos de extensão que hoje registra o cadastramento de 39 projetos na área de educação nas diferentes linhas de pesquisas, entre eles, destacam-se: “A pedagogia de projetos: fundamentos e subsídios para a elaboração e desenvolvimento no ensino fundamental e médio da rede pública estadual de educação”; “Educação continuada: melhoria da prática de ensino dos professores nas escolas municipais e estaduais da cidade de Ivinhema, MS”. Dessa forma, eles contribuem para a transformação do cenário educacional do Estado de Mato Grosso do Sul. Várias pesquisas desenvolvidas e outras em desenvolvimento na UEMS estão sendo alvos da mídia nacional e internacional, no sentido de divulgação da produção científica e de colaboração nessa área.

Segundo as informações obtidas na entrevista com a Pró-Reitora de Ensino (2000–2006), a UEMS foi pioneira na questão da implementação ao direito às cotas e foi a primeira universidade pública do Brasil a ofertar o Curso Normal Superior, por entender que uma das funções da universidade é a de desenvolver a inclusão, garantindo o acesso à educação com qualidade para todos.

De acordo com Gonçalves (2002), as políticas adotadas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul elegem o crescimento do sistema educacional em seus diversos níveis, por meio da democratização e acesso ao ensino superior público e gratuito, objetivando o fortalecimento da educação básica, dando prioridade em seus cursos principalmente os de formação de professores.

Em função disso, a Universidade criou e implantou o projeto do Curso Normal Superior de acordo com a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UEMS Nº. 131, de 6 de outubro de 1999 –, com o objetivo de qualificar os docentes que atuavam na rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul. Essa medida foi tomada, de acordo com as informações contidas no Projeto Político-Pedagógico do curso, por causa de uma pesquisa realizada pela Secretaria Estadual de Educação e prefeituras municipais em maio de 1999. Nela constatou-se que “um mil oitocentos e oitenta e sete (1887) professores”, que atuavam na educação básica, possuíam somente o “curso de magistério do nível médio” (PROJETO POLÍTICO-

PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL SUPERIOR/UEMS, 2000, p. 5). Portanto, era justificável a criação do projeto do Curso Normal Superior.

1.2 - História de um curso formador de professores

A edição da Lei nº 9.394/1996, a LDBEN, no artigo 62, dispõe sobre a formação mínima do docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, e essa formação dar-se-á por meio de cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Outro fator que justificou a importância da criação do projeto Curso Normal Superior foi atender a LDB, em suas disposições transitórias, que institui a Década da Educação e, no seu art. 87, § 4º (Lei nº 9.394/1996), define: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Compreende-se, nesse parágrafo, que os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, egressos dos cursos normais de nível médio, teriam que completar seus estudos no sentido de obter a licenciatura plena.

Em atendimento a essa lei e à demanda existente, em 1999, a UEMS considerou a possibilidade do oferecimento do Curso Normal Superior, tomando as devidas providências para o encaminhamento do processo de criação do curso. Em primeiro momento, foi contratado o consultor Pedro Demo, da área da educação, para a realização de uma capacitação referente às tecnologias e formação docente, tendo em vista a sua formação e a sua publicação científica na área da educação (ARQUIVO UEMS/MS, 2009).

Após essa capacitação, a equipe técnica da UEMS, utilizando esses conhecimentos, das discussões realizadas e acrescentando, também, fundamentações de instituições de ensino superior, elaborou o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Normal Superior, o qual foi aprovado pela Deliberação nº 17, de 22 de setembro de 1999, pela Câmara de Ensino do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEMS. O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), por meio da Deliberação nº 5.656, de 10 de dezembro de 1999, autorizou o funcionamento do curso de graduação Normal Superior – habilitação em Educação

Infantil e Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo publicada no Diário Oficial do Estado, em 16 de dezembro de 1999. Está descrito no Projeto Político-Pedagógico, aprovado, que a concepção desse curso se baseou no ensino reflexivo defendido por Mizukami (1999), por compreender que esse tipo de ensino:

[...] implica que as crenças e hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria, o conteúdo curricular, a aprendizagem etc., estão na base de sua prática de sala de aula. [...] Cabendo ao curso oportunizar reflexões sobre a prática pedagógica. Este profissional deverá construir competências que lhe permitam interagir em sua área específica sem perder a visão da totalidade. (MIZUKAMI, 1999 apud PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 1999, p. 9-10).

De posse da autorização de funcionamento do curso, outra fase se iniciava para que ele fosse implantado: a da organização do vestibular. Destaca-se que, de acordo com a proposta do curso, havia dois pré-requisitos para ingressar no Curso Normal Superior: o primeiro, ser docente atuante na rede pública de ensino de MS, e comprovar essa atuação; e o segundo, prestar o vestibular, concorrendo a uma vaga para o curso.

De acordo com os dados da Comissão Permanente de Seleção (COPESA/UEMS), o curso ofereceu o seu primeiro vestibular em março de 2000, do qual participaram 1.200 candidatos. O vestibular consistia das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História e Redação. Após o resultado classificatório, foram iniciadas as aulas (GONÇALVES, 2002).

O curso teve início em março de 2000, com a palestra magna proferida pela Professora Doutora em Educação Maria Inês Laranjeira, a qual representava a Secretaria de Ensino Superior do MEC. A palestrante parabenizou a UEMS pelo empreendimento de oferecer o Curso Normal Superior, bem como em ter sido a primeira universidade pública do país a oferecê-lo (ARQUIVO – UEMS, 2009). A coordenadora do curso complementa essas informações quando diz:

Na aula inaugural convidamos uma representante do MEC. Quando ela chegou ficou muito surpresa em saber que apesar da UEMS ser uma universidade nova, criou um projeto ousado e diferente do projeto sugerido pelo MEC, pois tinha características próprias. Ela solicitou que o projeto fosse encaminhado para o MEC, tornando-se referência sendo bastante citado. A apresentação do projeto do curso em Brasília foi feita pela Pró-reitora de ensino (1999), pois ela coordenou a criação do projeto e era uma das representantes do MEC. (COORDENADORA DO CURSO NORMAL SUPERIOR, 2009).

Há de se esclarecer que a característica própria do curso mencionada pela coordenadora se refere às justificativas para a implantação do curso e estão contidas no Projeto Pedagógico (1999), tais como: concepção de currículo que considerava a experiência pedagógica do docente, metodologia semipresencial, duração de quatro anos, clientela específica e outros.

Pensando-se na questão de assegurar a participação dos cursistas nas aulas presenciais, a equipe técnica que elaborou o projeto do curso propôs e assegurou a criação de convênios entre as prefeituras municipais interessadas, ficando estabelecida a responsabilidade de estas oferecerem o transporte, a alimentação dos acadêmicos do curso, o material bibliográfico, a dispensa das atividades docentes/acadêmicos nos dias de aulas presenciais. Esse convênio firmado com as prefeituras e a UEMS, no decorrer do processo de oferecimento do curso, sofreu algumas alterações, conforme o relato da coordenadora do curso:

Na primeira turma (2000 -2003), a prefeitura pagava um substituto para o aluno/professor; e com o passar do tempo, isso foi se perdendo. Esse item passou a não ser tão observado, pois com as eleições havia as mudanças de prefeitos nas prefeituras municipais, ocasionando diversas dificuldades quanto ao acesso em cursar o curso, para as turmas seguintes. Como, essa primeira turma teve o acordo cumprido, as outras turmas sentiram-se lesadas, porém as prefeituras nunca inviabilizaram as participações. A prefeitura não se opunha quanto às reposições de aulas, ou de trabalhar aulas programadas. Mas!!! Agora, ao final do oferecimento do curso, as prefeituras estavam bem evasivas, porque a maioria dos prefeitos municipais alegava, nas suas justificativas, que o acordo firmado no início do curso seria somente para a primeira turma. Eles entenderam que era só para aquela turma, por existir apenas aquela demanda e demanda é uma coisa que vai aumentando com o tempo. (COORDENADORA DO CURSO NORMAL SUPERIOR, 2009)

O curso de graduação Normal Superior da UEMS foi oferecido na modalidade semipresencial para atender à disponibilidade de horário da sua clientela. Era distribuído entre aulas presenciais nos finais de semana, sendo oito horas às sextas-feiras e oito horas aos sábados. Nos períodos não presenciais eram desenvolvidas atividades pedagógicas diversificadas como subsídios teóricos por meio da indicação de leitura de textos, livros, orientando a elaboração de sínteses desses textos, e, principalmente, na prática de pesquisas. Os atendimentos aos alunos nesses momentos não presenciais se davam via telefone, correio, internet (via *e-mail*).

Por causa da extensão territorial, o curso foi oferecido em oito municípios e a coordenação do curso foi dividida em dois polos: um na sede da UEMS, em

Dourados, e outro, em Campo Grande³. De acordo com os dados obtidos no Projeto Político-Pedagógico do curso (2002, p. 4), o polo de Dourados, MS, abrangia as seguintes unidades e os respectivos municípios:

- a) Unidade de Dourados – Dourados, Rio Brilhante, Douradina, Caarapó, Laguna Caarapã, Novo Horizonte do Sul, Vicentina, Tacuru, Ivinhema e Itaporã;
- b) Unidade de Ponta Porã – Cabeceira do Apa, Paranhos, Ponta Porã, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia e Amambai;
- c) Unidade de Naviraí – Naviraí, Iguatemi, Mundo Novo, Itaquiraí, Eldorado, Jateí, Juti e Ivinhema;
- d) Unidade de Nova Andradina – Bataguassu, Nova Andradina, Angélica, Taquarussu, Ivinhema, Anaurilândia, Batayporã e Itaquiraí;
- e) Unidade de Amambai (ofereceu o Normal Superior e o Normal Superior Indígena em determinado período) - Amambai, Paranhos, Aral Moreira e Coronel Sapucaia.

Nos arquivos da UEMS (2009), encontramos informações referentes ao Projeto Pedagógico sobre o processo de reformulação na época da vigência do curso, em atendimento às necessidades do Colegiado de Curso dos dois polos que funcionavam como sede: Dourados e Campo Grande. Essa comissão foi constituída pela Portaria PROE/UEMS nº 016, de 30 de setembro de 2002.

A divisão da coordenação do curso em dois polos foi esclarecida pela coordenadora, a qual relatou:

No início do curso havia apenas uma coordenação. Era muito difícil por causa da distância. Era difícil a coordenadora atender as unidades que ofereciam o curso, por exemplo: a coordenadora ficava em Dourados e atender o município de Paranaíba era muito complicado. Portanto, em 2000, percebeu-se a necessidade de se organizar em duas coordenações e, portanto, uma coordenação ficou no polo de Campo Grande/MS e a outra coordenação ficou no polo de Dourados/MS. (COORDENADORA DO CURSO NORMAL SUPERIOR, 2009).

Essa divisão dos polos era necessária para o melhor atendimento às unidades de oferecimento do Curso Normal Superior e, conseqüentemente, para

³ O polo de Campo Grande com os respectivos municípios não é citado por não constituir o foco desta pesquisa.

alcançar os objetivos contidos na proposta do Projeto Político-Pedagógico do curso (1999), bem como suprir as necessidades locais, levando em conta as características singulares de cada região. Com o objetivo de atender as necessidades locais dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, foi elaborado o Projeto Político-Pedagógico do curso em 1999 e este foi fundamentado no processo educativo interdisciplinar e na abordagem pluralista da educação. Para isso, adotaram-se os seguintes princípios:

- ✓ **Princípio sócio-histórico do conhecimento.** Entendendo o conhecimento como um produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e reconstrói conforme suas necessidades.
- ✓ **Princípio da compreensão do multiculturalismo** formador da sociedade brasileira. A pluralidade das etnias existentes, que dá origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças, apresenta-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, de forma que é impossível desconhecê-lo ou ignorá-lo.
- ✓ **Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo** enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elaboração pessoal articulando teoria / prática.
- ✓ **Princípio da compreensão de transversalidade e interdisciplinaridade** entendidas como elementos necessários do caráter vinculado do conhecimento das diversas áreas, construídas a partir de um social que as produziram.
- ✓ **Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social** o que pressupõe melhor qualidade de vida. Entendimento de que torna-se necessário rever as formas de pensar e atuar sobre a realidade que não se apresenta de modo linear, num *continuum* de causa e efeito, mas de modo plural, numa multiplicidade e complexidade.
- ✓ **Princípio da compreensão da sabedoria da prática** como guia, fornecedor da racionalização reflexiva para a atuação dos professores. Estes saberes são específicos e desenvolvidos pelos próprios professores, fundados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados. (UEMS, 1999, p. 10-11, grifo do autor).

Para atender os princípios adotados na proposta do curso e alcançar a demanda específica para essa qualificação, a UEMS adotou uma metodologia diferenciada em módulos disciplinares, com base na formação integral, possibilitando a compreensão das relações de trabalho, das alternativas sociopolíticas de transformações da sociedade e da necessidade de um contínuo processo de pesquisa e reconstrução do saber.

De acordo com Gonçalves (2002), o Curso Normal Superior da UEMS, metodologicamente, diferenciou-se de outros cursos tanto pela sua inovação

tecnológica quanto pela nova maneira de se pensar a educação. O curso pautou-se em uma concepção de ruptura com as formas tradicionais de ensinar, adotando um movimento interativo e dialético entre professores e alunos, por acreditar na autonomia e na capacidade de o aluno aprender por si mesmo, sob a mediação dos professores, pois o curso se destinava aos adultos que exerciam a profissão de professor.

Essa concepção de curso necessariamente exige um currículo denso, mas flexível e aberto à compreensão da dinâmica social, por reconhecer o saber que esses alunos professores possuem. O que se pretendia com o Normal Superior, portanto, era ressignificar e oferecer base teórica e prática, tendo a pesquisa e a prática pedagógica dos professores do curso como elementos aglutinadores entre os diversos componentes do currículo. Em vista a essas considerações, o currículo do curso se pautou nos fundamentos teóricos da educação e em metodologias diferenciadas, entre elas o trabalho com a pesquisa.

Pela Tabela 1 verifica-se a estrutura do currículo do Curso Normal Superior.

Tabela 1 - Currículo Pleno do Curso Normal Superior (2000 a 2003)

Disciplinas		Teórica	Prática	Total
Fundamentos Metodológicos de Educação a Distância	1	102	0	102
Prática de Leitura e Produção de Textos	2	68	0	68
Metodologia da Pesquisa em Educação	2	102	0	102
Construção Histórica da Educação Brasileira	3	102	40	142
Fundamentos Filosóficos da Educação	3	102	30	132
Sociologia da Educação	4	102	40	142
Psicologia da Educação	4	102	40	142
Organização Política e Administrativa da Escola	5	102	80	182
Didática	5	136	80	216
Tópicos em Educação Especial	6	102	30	132
Educação e Informática	6	136	0	136
Fundamentos e Metodologia da Arte	7	68	30	98
Fundamentos e Metodologia do Movimento	7	68	30	98
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	8	136	80	216
Literatura Infantil	8	68	0	68
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	9	102	80	182
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa	9	102	80	182
Fundamentos e Metodologia da Matemática	10	136	80	216
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	11	136	40	176
Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais	12	136	40	176
Atividades Acadêmicas Complementares				170
Trabalho de Conclusão de Curso				136
Total		2.108		3.214

FONTE: Projeto Pedagógico do Normal Superior (1999, p.18).

Carga horária de prática de Ensino

A prática pedagógica, denominada na perspectiva legal de prática de ensino, constitui a integração da teoria e prática para os egressos/professores e foi desenvolvida ao longo do curso, distribuídas em 200 horas por ano, e eram aplicadas em escolas de educação básica por meio da prática docente do egresso/professor com atividades elaboradas por eles sob orientação do professor da disciplina. Essas atividades relacionavam a teoria à prática, conforme os parágrafos 1º e 2º e *caput* do artigo 9º da Resolução nº CP 1/1999, com orientação do professor da disciplina correspondente, cuja tarefa não era de responsabilidade de um único professor, mas configurava-se como trabalho coletivo. Nesse sentido, todos os professores trabalharam em diferentes níveis do desenvolvimento dela, e dentre essas atividades, exemplificam-se os seminários multidisciplinares.

A carga horária era distribuída conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Carga horária do Curso Normal Superior

Disciplina	Carga horária
Construção Histórica da Educação Brasileira.....	40
Fundamentos Filosóficos da Educação.....	30
Sociologia da Educação.....	40
Psicologia da Educação.....	40
Organização Política e Administrativa da Educação.....	80
Didática.....	80
Tópicos em Educação Especial.....	30
Fundamentos e Metodologia da Arte.....	30
Fundamentos e Metodologia do Movimento.....	30
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil.....	80
Literatura Infantil.....	80
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização.....	80
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa.....	80
Fundamentos e Metodologia da Matemática.....	80
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais.....	40
Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais.....	40
Total.....	800

A carga horária do curso era de 3.214 horas distribuídas em quatro anos para Desenvolvimento Curricular (cumprimento do programa das disciplinas).

Esse tipo de estrutura curricular se fez presente na história do curso, e, segundo o relato da coordenadora, essa prática pedagógica da relação dos fundamentos e das metodologias era utilizada como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, e, na reformulação do projeto em 2002, asseguraram-se também as atividades de extensão, considerando que a formação docente não deveria ser desvinculada da pesquisa. Com os resultados dos trabalhos, eles eram divulgados nos diversos eventos realizados pelo curso, por outros cursos e outras instituições. A coordenadora do curso se posicionou da seguinte forma:

Os eventos promovidos pelo curso foram realizados desde que o curso começou. Na primeira semana acadêmica reunimos os oito polos, [...]. Mas foi somente uma vez que fizemos isso. No ano seguinte, ofertaram-se mais vestibulares, então as oito turmas de Dourados se transformaram em dezesseis. Dezesseis turmas vezes cinquenta acadêmicos(as) cada!! O curso não tinha evasão e a repetência era muito pequena e a cada oferta ia triplicando o número de acadêmicos/professores, dificultando a realização dos eventos em um só polo, por conta do espaço, a exemplo da UEMS. Portanto, os eventos eram feitos fora da universidade. [...]. A partir da segunda semana acadêmica, o polo de Campo Grande fazia em uma data e nós em outra, tentamos usar a mesma data, mas na verdade era um gesso que estávamos colocando e impossibilitando que o grupo de professores caminhasse com as próprias pernas. Campo Grande é uma realidade, Dourados outra; [...] Fizemos uma reivindicação para fazermos as semanas acadêmicas independente dos polos, e com isso o aluno tinha essa flexibilidade, para participar de uma semana acadêmica, como de outra; fazíamos uma interação para disponibilizar: oficinas, palestras, mesas redondas, apresentação de trabalhos científicos. Devido à magnitude dos eventos, os mesmos começaram a serem chamados de Jornadas Acadêmicas, aprofundando a questão da pesquisa, melhorando a cada dia. No final do projeto Curso Normal Superior, foram oferecidas o total de seis jornadas e dez semanas acadêmicas. (COORDENADORA DO CURSO NORMAL SUPERIOR, 2009).

Com essa proposta curricular, importou pensar em um profissional que atuasse dentro de um contexto histórico, político e social que pudesse construir a sua prática na realidade da sala de aula, por meio da reflexão. Nesse sentido, Pimenta (1998; 2000) considera que repensar a formação inicial e continuada, tendo por base a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, tem sido uma das necessidades fundamentais que passam a ser mais enfatizadas a partir dos anos de 1990. Diante dessa necessidade, Pimenta (1998, p. 161) afirma:

[...] espera-se que os cursos de formação de professores desenvolvam nos alunos os [...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazeres docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano [...].

Tendo em vista essas considerações, Pimenta (2000, p. 31) relata ainda:

[...] a formação docente deve se configurar como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua de professores, no local de trabalho, em redes de formação e em parceria com outras instituições de formação.

Há de se ressaltar que essas condições de trabalho, defendidas por Pimenta (1998, 2000), de certa forma, foram asseguradas no Curso Normal Superior da UEMS, com as jornadas acadêmicas, com a disponibilidade de internet, telefone, fax com a linha 0800 para atendimento ao aluno, assim como a parceria com as prefeituras e a dedicação exclusiva dos docentes, pois estes tinham uma carga horária diferenciada, conforme a coordenadora do curso (2009):

O atendimento ao aluno era feito na sala dos professores, onde realizavam as atividades. O professor estava naquele espaço, quarenta horas semanais, não sendo permitido ao professor dar aula em outro curso, o docente se dedicava exclusivamente ao curso.

Essa dedicação exclusiva do quadro docente do curso era necessária para o atendimento ao acadêmico/professor no período não presencial, bem como para garantir o processo avaliativo.

Observa-se na proposta do curso que a avaliação da aprendizagem era formativa, pois tinha como finalidade formar os docentes concentrando os esforços nos alunos com mais dificuldades. Era desenvolvida constantemente, por meio do processo de orientação, de construção e reformulação do conhecimento e isso se efetivava com as orientações coletivas ou individuais. Na concepção de Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos.

As avaliações sobre o conteúdo ministrado de cada disciplina se davam em forma de seminários, provas, trabalhos em grupo, entre outras. O acadêmico/professor que não atingisse a média mínima (sete) e/ou tivesse frequência menor de setenta e cinco por cento nas aulas era considerado reprovado na disciplina, e podia refazê-la de acordo com o planejamento do professor. Luckesi (1998) defende esse tipo de avaliação, porque para ele avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível.

Por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva, pois a avaliação está em função da verificação da aprendizagem, isto é, comprovar se o conhecimento, o qual se dá por meio da interação entre os sujeitos e a sociedade, foi realmente adquirido.

Essa metodologia avaliativa adotada pelo curso tinha como objetivo colaborar para a construção identitária no perfil desse egresso/professor, pois ao:

[...] trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade globalizada, multicultural, da multimídia, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 2000, p. 31).

O Curso Normal Superior da UEMS, por ser um curso de formação continuada, tinha como objetivo ressignificar a identidade dos egressos/professores, identidade entendida como prática educativa desse profissional da educação, e para isso foi necessário delinear o perfil do curso. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2002, p.8), a identidade do curso era caracterizada pela relação teoria/prática “[...] ao processo educativo, ocorrido na instituição escolar, nos diferentes sistemas de ensino e nas práticas sociais globais [...],” utilizando diversos procedimentos para a ação educativa. Portanto, o egresso desse curso apresentou o seguinte perfil: pesquisador reflexivo dotado de embasamento teórico; apto a exercer a atividade docente, articulando ensino e pesquisa para a produção do conhecimento e da prática pedagógica; comprometido ética e politicamente com a sociedade e com domínio dos meios de comunicação, relacionando-os com as dificuldades do processo educativo.

Para Nóvoa (2008), cada docente possui formas peculiares de ser professor, marcados pelos significados de ideais próprios, pela utilização de métodos que venham ao encontro da realidade da sua sala de aula de acordo com os estilos pessoais referentes a sua visão de mundo, a partir da reflexão sobre a ação. Assim, é importante considerar as condições de vida e profissão dos alunos para os quais se “pensam” projetos de formação.

O período de vigência do projeto de formação docente do Curso Normal Superior vigorou por um tempo determinado em vários estados brasileiros e foi objeto de outros estudos e pesquisas, nos motivando a incursionar pelo cadastro da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações dos programas brasileiros de

pós-graduação *stricto sensu* no período de 1999 a 2010. Assim, procuramos obter conhecimentos produzidos nessa modalidade de formação continuada de professores.

1.3 – Gênese da teoria e políticas de formação

Dos estudos já realizados, depreendemos sínteses que aproximam ou distinguem realidades compatíveis com a que temos como objeto de estudo, o de analisar o Curso Normal Superior da UEMS - Polo de Dourados/MS, nas suas especificidades e as contribuições que ele trouxe para a formação docente em relação à prática. Com o crescente número de pesquisas realizadas sobre a temática em questão, podemos verificar o que elas indicam ou podem apresentar, nesses estudos, como: lacunas, algumas semelhanças e até metodologias abordadas na temática em questão.

Nesse sentido, Mello (2004, p. 18) afirma que: “Trazer o vivido à tona espalhando sobre ele novas iluminações das teorias estudadas acerca da pesquisa e do método, pode desvelar um novo ângulo a um trabalho já realizado”. Diante das constantes mudanças que estão ocorrendo no mundo, o papel do professor também vem mudando e, desse modo, o professor terá que rever as suas práticas, bem como os cursos de formação de professores. Portanto, é necessária a realização de pesquisas que envolvam a formação docente e as práticas pedagógicas.

As pesquisas na área educacional iniciaram-se no Brasil com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), na década de 1930, mas somente no final da década de 1960, com o início dos cursos dos Programas de Pós-Graduação (PPG), é que houve um avanço, desencadeando a valorização das pesquisas relacionadas à educação.

No século XX, surgem outros movimentos de transformações nos conceitos de educação e novos paradigmas emergem no campo do estudo e da pesquisa, colocando a educação como foco de debates, principalmente os cursos de formação de professores. As reflexões de Libâneo e Pimenta (1999) mostram que:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Essa relação entre teoria e prática, citada por Libâneo e Pimenta (1999), cria força no seio da formação, e a prática pedagógica passa a desenvolver atitudes mais reflexivas do docente. Essa tendência crítico-reflexiva é defendida por Nóvoa (1992) na formação de professores, o qual propõe uma valorização profissional e pessoal dos docentes, bem como das instituições escolares, de modo que “[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nessa perspectiva, a formação de professores nos moldes do Curso Normal Superior significava a possibilidade para as mudanças de concepções e de práticas pedagógicas, embora nem sempre os Programas de Formação, as próprias Diretrizes Nacionais para o currículo de formação docente e as licenciaturas garantam a plenitude dos objetivos desejados para a educação brasileira. O que se percebe, na maioria das vezes, é que as orientações das diretrizes e dos programas de formação não condizem com a realidade brasileira, quer sejam pela desvalorização dos profissionais ou por não ser possível colocá-las em prática. Isso ocorre em consequência dos inúmeros problemas que envolvem a educação no Brasil, como: a falta de recursos humanos e financeiros, má-formação dos profissionais, número insuficiente de escolas e de materiais escolares, o que interfere no desenvolvimento educacional e na atividade docente.

Para reverter esse quadro desestimulador para a profissão docente, são necessárias mudanças na área educacional e estas devem iniciar-se internamente para que, posteriormente, as concepções sejam reelaboradas. A participação dos professores em uma proposta que contemple a diversidade e a complexidade do fenômeno educativo deverá partir do desejo dos docentes e das suas necessidades para que eles possam, a partir daí, dar sentido ao seu curso de formação. Segundo Imbernón (2010), os cursos de formação devem desenvolver experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e os procedimentos apreendidos, desenvolvendo atitudes interdisciplinares.

Fazenda (1994) defende a interdisciplinaridade aplicada à educação que pode ser traduzida como uma atitude:

[...] de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexibilidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, [...] atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma

possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida. (FAZENDA, 1994, p. 82).

A atitude no âmbito da interdisciplinaridade tem o sentido de contribuir para a formação do homem pleno para alcançar os níveis de integração com o mundo, a fim de que seja capaz de resolver os problemas complexos que a vida apresenta, produzindo conhecimentos colaborativos para a sociedade, bem como estabelecendo a interligação do sujeito com o mundo. Essa interligação possibilita o resgate das relações do sujeito com a sociedade e na produção dos conhecimentos (LUCK, 2009).

Considerando a universidade e a escola como um espaço de produção, de difusão do conhecimento, ao mesmo tempo em que são um espaço de formação de profissionais, constituem um espaço privilegiado para discussões, debates, proposições e pesquisas referentes à educação para a sociedade. Com essa nova visão, há o aumento de inúmeras pesquisas sobre a formação docente que envolvem a educação brasileira e que nos impulsionaram a realizar o estudo do estado do conhecimento.

1.4 - Estado do conhecimento: Curso Normal Superior

Com o crescente número de pesquisas realizadas e em andamento e com o objetivo de buscarmos o que ainda não foi feito, bem como de possibilitarmos o acesso aos conhecimentos produzidos nessas pesquisas sobre um determinado tema e área, justificamos esse estado do conhecimento. Para realizarmos o estado do conhecimento sobre a temática de estudo, fizemos o levantamento e a análise documental da produção científica desenvolvida nos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, entre os anos de 1999 e 2010. Tal produção está cadastrada no banco de dados da BDTD.

Mas, o que é “estado do conhecimento” ou “estado da arte”? De acordo com alguns pesquisadores, entre eles Ferreira (2002), o estado do conhecimento se refere a um tipo de pesquisa bibliográfica cuja metodologia utiliza o caráter inventariante e descritivo, com o objetivo de conhecer, analisar e discutir pesquisas científicas e acadêmicas produzidas sobre uma temática, nos diversos tipos do conhecimento.

Ao pesquisar o tema formação docente, encontramos cadastrados na BDTD um total de 3.965 documentos. Esse número foi refinado para obtermos uma lista de trabalhos que condissessem com a temática desta pesquisa.

Esse refinamento teve por base as palavras-chave “formação docente e pedagogia”, resultando em 270 teses e dissertações; e utilizando as palavras-chave “formação docente e curso normal superior” foram encontradas quatro teses e dez dissertações, totalizando 14 documentos analisados.

Dentre as 14 pesquisas relacionadas ao Curso Normal Superior, verificamos que algumas não traziam como palavras-chave “curso normal superior”, apesar de a busca ter sido feita utilizando essas palavras. Por meio da leitura dos resumos, observamos que muitas delas mencionavam também o curso de Pedagogia, por causa de algumas características em comum que os dois cursos apresentam.

Das 14 pesquisas analisadas, percebemos que elas analisam o Curso Normal Superior sob a ótica da formação docente, e o curso de Pedagogia no que diz respeito às políticas educacionais voltadas à formação docente e, dentre estas, a implantação do Curso Normal Superior, bem como as diretrizes curriculares, o processo histórico da constituição dos ambientes institucionais voltados à formação, a trajetória da formação docente no que se refere às mudanças e às concepções sobre o ensino com as suas peculiaridades, como grupos étnicos, disciplinas e outros.

Nessas análises sobre as pesquisas referentes ao Curso Normal Superior, há de se mencionar aquelas que discorrem sobre as relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente, como também sobre o desenvolvimento profissional e os fatores que facilitam ou dificultam a ação pedagógica dos professores de maneira geral.

Na análise das produções científicas desenvolvidas nos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* e cadastradas no banco de dados da BDTD entre os anos de 1999 e 2010, constatamos que poucas são as dissertações e teses referentes ao Curso Normal Superior.

Ressaltamos que nos 14 documentos pesquisados há diversas analogias ao Curso Normal Superior, mas as que mais se destacaram foram: pedagogia, formação inicial, formação continuada, trabalho docente e/ou prática docente. Essas categorias trazem os seguintes significados: Pedagogia: curso de Licenciatura Plena que habilita o pedagogo a atuar em: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, coordenação educacional, gestão escolar, supervisão

educacional, orientação pedagógica e assessoria educacional técnica (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Formação inicial se refere aos estudos que focalizam cursos normais de Ensino Médio, cursos superiores ou cursos universitários destinados à formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Teixeira (2002) explica que esse tipo de formação ou habilitação é desenvolvido antes do ingresso na docência, e na sua grade curricular constam os requisitos básicos que darão as competências ao futuro docente.

Formação continuada diz respeito a estudos sobre formação sistemática, que acontece externamente à formação inicial, oferecida em instituições de ensino. Também é comum ocorrer no local de trabalho e, nesse caso, é denominada formação em serviço. É importante destacar que a formação continuada vem sendo valorizada pelas políticas públicas para a educação com o argumento de que a tarefa de formar-se educador é para toda a vida. Imbernón (2010) define formação continuada como aquela que provoca mudanças mediante a aquisição de conhecimentos e repercutirão nas atitudes, nos pensamentos e nas práticas dos professores em exercício. Corroborando esse sentido, Freire (2002) define como um processo contínuo e permanente para o desenvolvimento profissional do docente interligando teoria e prática por meio da reflexão na ação.

Trabalho docente e/ou prática pedagógica concentra-se no ato de ensinar como propiciadora do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades nos alunos, contribuindo para o processo de humanização. Para Saviani (1991, p. 21), a prática pedagógica compreende o ato de ensinar, que é "[...] o ato de produzir direta e propositalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O Normal Superior é um curso de Licenciatura Plena e tem como ideia central a formação docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o artigo 3º, § 2º do Decreto nº 3.276/1999.

Após as análises dessas categorias, procuramos conhecer melhor os conteúdos das produções selecionadas a partir das palavras-chave: “formação docente e curso normal superior”. Consultamos os estudos e destacamos os enfoques que abrangem o tema, os objetivos da pesquisa, o enfoque teórico, a metodologia e as técnicas de coleta de dados mais utilizados. A partir das leituras das dissertações e teses consultadas que abordam o Curso Normal Superior e formação de professores, detectamos que a distribuição dos temas é diversificada.

Chama a atenção a dissertação de Câmara (2005) intitulada *Corporeidade e humanescência na fonte dos saberes da vida: a formação de professores que valorizam o ser*, que evidencia a importância da valorização do ser humano “na” e “para” a prática pedagógica. Valorizar o ser humano como um todo é reconhecer que os indivíduos são feitos de sentimentos, emoções, motivações, mente e corpo. Destaca também na sua conclusão a importância do desenvolvimento da humanescência no professor em formação, pois propiciará um docente que se preocupa com o desenvolvimento dos educandos em todos os sentidos.

Fazenda (2008) defende a ideia da relevância da humanescência na prática pedagógica quando define a competência emocional como:

[...] uma competência de “leitura da alma”. [...] Essa forma especial de trabalho vai disseminando tranquilidade e segurança no grupo. [...] Expõe suas ideias por meio do sentimento [...] auxiliando na organização das emoções, contribui também para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas. (FAZENDA, 2008, p. 16).

Refere-se a pesquisadora à questão humanitária da educação, aspecto muito discutido no interior das escolas, destacando o sentimento, as emoções, a convivência, a segurança emocional como relevantes na organização dos conhecimentos no trabalho da educação.

Morin (2002), semelhante a Fazenda (2008), também evidencia os diversos aspectos que influenciam a aquisição do conhecimento, entre eles os psicológicos, emocionais. O professor deve levá-los em consideração na sua prática pedagógica e desenvolver todos os aspectos que propiciam o desenvolvimento da aprendizagem no sujeito para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

As temáticas, de modo geral, tratam com destaque o Curso Normal nível médio e superior e licenciatura em Pedagogia. Há incidências de contextualização nas pesquisas no âmbito das políticas educacionais, na legislação, nas práticas curriculares, na contextualização histórica, na prática docente, nos métodos e em algumas disciplinas como Matemática e Educação Física.

Os estudos sobre formação continuada analisam: propostas do governo ou de Secretarias de Educação, processos de formação em serviço, a formação que oportuniza a reflexão sobre os saberes pedagógicos, as questões da prática pedagógica nos diferentes níveis de ensino e nos seus diversos contextos, como rural, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a distância. Verificamos também que duas

dissertações têm como tema a etnia na formação docente, especificamente a indígena.

O exame da metodologia utilizada nas dissertações e teses sobre o Curso Normal Superior e formação docente mostra que das 14 produções acadêmicas estudadas, 30% delas utilizam a análise de depoimentos, por meio dos quais o pesquisador faz levantamento de dados com questionário ou entrevista, objetivando conhecer opiniões, pontos de vista ou representações dos informantes. Na mesma porcentagem dos 30% aparecem os estudos que se referem à análise de um curso, uma disciplina, uma turma. Aparecem também com uma frequência razoável, na produção pesquisada, os relatos de experiências, as histórias de vida e as memórias. Com menos ênfase, aparecem os estudos teóricos, as pesquisas históricas, a pesquisa-ação e as análises da prática pedagógica. Somente uma pesquisa estava relacionada à pesquisa experimental com os estudos de validação de material como recurso.

A maioria dos estudos concentra-se na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes, sendo o curso de Pedagogia o mais estudado. O Curso Normal nível médio também é alvo de muitas pesquisas, enquanto o Curso Normal Superior é signifiicante às investigações. Os conteúdos emergentes nos estudos sobre a formação inicial são os temas transversais, como educação ambiental, educação, saúde e inclusão.

A modalidade metodológica de cunho qualitativo em suas diversas abordagens é a que mais aparece, lançando recursos como análise documental, descrição fenomenológica, etnográfica, memória e identidade e utiliza os instrumentos de entrevistas semiestruturadas, depoimentos, questionários e observação.

Nota-se que as pesquisas de cunho qualitativo utilizam uma variedade de recursos para a coleta dos dados, e estes são relatados por Ludke e André (1986) como elementos importantes para serem utilizados na pesquisa qualitativa, já que esse tipo de pesquisa

[...] requer técnicas especialmente adequadas. [...] em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras [...] são utilizadas [...] a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 9).

A escolha de diferentes instrumentos de coletas de dados se dá pelo entendimento de que cada modalidade desempenha o seu papel peculiar e a junção dos diferentes tipos pode apresentar elementos que completam dados extraídos por outros instrumentos.

Os resumos das dissertações e teses consultadas, em um total de 14, não indicam os nomes dos teóricos que servem de referência à pesquisa.

Apresentamos a seguir, iniciando-se pelo ano 2001, a síntese das pesquisas que tratam da formação docente. Destacamos as dissertações e teses que mais se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa, que é o Curso Normal Superior.

1.5 - Análise dos resumos de teses e dissertações sobre formação docente x Normal Superior

A tese de Nogaro (2001), sob o título *Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial*, é uma pesquisa de cunho exploratório, sendo resultado do trabalho desenvolvido em instituições educacionais de nível médio e superior que atuam na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta identificação e análise das peculiaridades e semelhanças desses cursos que têm presidido a formação de professores nas instituições envolvidas. Conclui que a formação inicial ou continuada em nível superior possibilita maior aprofundamento teórico, permitindo aos docentes e futuros docentes a visão mais clara do sentido da profissão, do "fazer-se" e do "ser" educador, comprometido no desenvolvimento de uma educação emancipatória.

A tese *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*, de Dantas (2007), traz os significados que os professores formadores atribuem aos saberes pedagógicos destinados à formação docente e de que modo essas relações ocorrem. A metodologia de cunho qualitativo utiliza entrevistas para a coleta de dados. Evidencia a importância das relações entre os quatro saberes pedagógicos (saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber conviver) com a prática vivenciada no cotidiano. Os resultados mostram que a teoria está dissociada da prática docente com predomínio do velho modelo de docência, limitando-a e fragmentando sua prática.

Santos (2008), com a tese *Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores*, sinaliza as contribuições do percurso formativo proporcionado pelo Curso Normal Superior por meio das mídias interativas para o desenvolvimento do processo reflexivo dos professores. Com enfoque descritivo-interpretativo, realizou um estudo de casos múltiplos. O recurso principal utilizado nessa pesquisa são as narrativas escritas referentes às atividades teórico-práticas como estratégia formativa no contexto do curso. Segundo a pesquisadora, a teoria científica interligada com a experiência docente interfere no modo de o professor analisar suas práticas. As manifestações de reflexão entrecruzam-se com desejos, motivações pessoais e experiências anteriores. A autora considera de suma importância a implantação de propostas dessa natureza para delinear ações no âmbito da formação acadêmico-profissional e continuada.

Na tese *Crenças de professores dos primeiros anos do ensino fundamental sobre a prática pedagógica em matemática*, Oliveira (2009) investigou os ditos sobre a prática pedagógica em Matemática em um grupo formado por vinte professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental que exercem a docência em escolas públicas e possuem formação inicial diferenciada, sendo dez deles formados em Pedagogia e outros dez, no Curso Normal Superior. O objetivo dessa pesquisa foi identificar os pontos de convergência e/ou divergência existente nessas crenças. Foram utilizados para coleta de dados, questionários e entrevistas e, para a análise e interpretação dos dados originados das entrevistas, foi utilizado como referência, o método fenomenológico. A pesquisa constata a existência de divergências nas crenças quando os grupos são confrontados.

Das 14 pesquisas analisadas, 10 são dissertações de mestrado em educação. A de Cruz (2002), *O componente pesquisa na formação e na prática dos professores das séries iniciais na visão de professores do Curso Normal Superior*, originou-se das 25 entrevistas com professores dos cursos de formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental de duas instituições públicas. Busca a relevância da pesquisa na prática pedagógica dos professores formadores e se eles desenvolvem a prática em pesquisa. Nesse estudo, a pesquisadora evidencia que não há a aproximação entre universidade e as escolas de educação básica, pois existe um grande desencontro entre o trabalho do pesquisador com as pesquisas em educação nas instituições da educação básica.

A dissertação de Gonçalves (2002), *Diretrizes para a implantação e utilização da tecnologia de videoconferência no curso de graduação Normal*

Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), analisa a viabilidade de aplicação da ferramenta tecnológica videoconferência no curso de graduação Normal Superior da UEMS. Apresenta o estudo do projeto pedagógico do curso, resgatando os aspectos históricos e legais, bem como a justificativa e as finalidades do curso. Conclui salientando os aspectos favoráveis para a implantação do uso das tecnologias nessa modalidade de ensino.

Bello (2003), em *Trajetórias do Curso Normal Superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior*, analisou as práticas relativas à implantação do Curso Normal Superior na cidade de São Paulo. Recorre à pesquisa documental e entrevistas com coordenadores de três instituições de ensino superior privadas. O estudo revela que os traços das culturas interferem de alguma maneira na implantação dos cursos e das reformas educacionais brasileiras na formação docente, ressaltando a importância de considerar as peculiaridades da cultura escolar, das instituições de ensino e das reformas educacionais.

Na dissertação *Curso Normal Superior: políticas e percursos no Distrito Federal*, Tiné (2004) analisa o processo de implantação desse curso relacionado às políticas públicas que nortearam a sua criação. Pesquisa qualitativa, analisa documentos, projetos político-pedagógicos, currículos dos cursos, e recorre a entrevistas e questionários com as coordenadoras e professores dos Institutos de Educação Superior que ofereciam o Curso Normal Superior. O resultado obtido demonstrou que os currículos foram distribuídos em disciplinas, dificultando a proposta interdisciplinar apresentada pelas instituições.

A dissertação de Câmara (2005), *Corporeidade e humanescência na fonte dos saberes da vida: a formação de professores que valoriza o ser*, tem como sujeito a formação de professores de Educação Física. A pesquisa foi realizada com 16 professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino. Os referidos professores são alunos do Curso Normal Superior do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, Natal, Rio Grande do Norte. Utilizou a metáfora⁴ do entrelaçamento dos saberes por meio dos quatro pilares da educação, na fonte dos saberes da vida. Enfatiza a importância da prática pedagógica que valoriza o ser, e essa valorização refletirá sobre a vida pessoal e profissional, recuperando os sentimentos e emoções esquecidos com o passar dos tempos. Essa

⁴A referência à metáfora no sentido poético nos leva a mostrar que ela pode ser usada como modelo para mudar nossa maneira de olhar as coisas, de perceber o mundo (RICOUER, 1992).

recuperação os impulsionará para a humanescência, e o professor se preocupará mais com a sua prática desenvolvida na sala de aula. A formação para a humanescência propiciará o desenvolvimento dos educandos em todos os sentidos, como físico, psíquico e cognitivo.

Petrilli (2006) *As histórias de vida na formação docente universitária*, faz um estudo crítico sobre a formação docente, partindo dos conceitos de professor e da prática reflexiva, e foi desenvolvida com um grupo de professoras em serviço da Educação Infantil em curso de formação continuada. Buscou compreender o papel da formação continuada e a importância da Universidade no processo de formação. Utilizou as histórias da formação docente por meio da escrita dos memoriais, comprovando que, com o exercício da profissão, as professoras vão construindo novos significados a partir da relação afeto/trabalho. Ressalta que os programas de formação inicial e continuada desconsideram seus reais personagens e os contextos históricos.

A dissertação *A política de formação de professores nas primeiras séries do ensino fundamental: diretrizes e impasses*, de Amorim (2007), faz um breve histórico sobre formação docente no Brasil. Traz evidências das ambiguidades do curso de Pedagogia e do Curso Normal Superior a partir da sua criação até os dias atuais. Salienta a importância do estudo da identidade do profissional da educação e o processo da construção da docência. Utilizou entrevistas com coordenadores, professores e estudantes de cursos de Pedagogia. A partir das respostas obtidas, constatou que não há correspondência das competências e habilidades adquiridas pelos estudantes, e a formação docente exige novas e urgentes mudanças.

Na dissertação de Araújo (2007), *Formação de professores: implantação do Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul - a experiência da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)*, é recuperada a política educacional na concepção histórico-crítica da escola normal nível médio até a introdução dos ISEs no sistema de ensino. Recorre a procedimentos metodológicos como: análise de documentos, dados estatísticos do MEC e do INEP, do Projeto Político-Pedagógico do Curso Normal Superior da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de dados estatísticos da Secretaria Acadêmica da Comissão Permanente de Seleção (COPESE) da instituição, bem como entrevistas realizadas com 25% dos docentes e discentes do Curso Normal Superior da UCDB. Os resultados demonstraram que o referido curso funcionou de maneira simultânea ao tradicional curso de Pedagogia, criado em 1961.

Em sua dissertação intitulada *Formação de professores indígenas para atendimento à comunidade Guarani e Kaiowá do município de Amambai, no estado do Mato Grosso do Sul*, Perius (2008) descreve e analisa como se efetiva o processo formativo dos professores indígenas e o compromisso destes com a comunidade Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena Amambai. Os instrumentos foram aplicação de questionários, depoimentos de professores e alunos e observação da rotina escolar do curso. A análise do projeto do curso apresenta as especificidades do currículo, a formação dos docentes e a metodologia de ensino. Os resultados obtidos demonstraram que a educação escolar indígena precisa de muito apoio para a melhoria de sua eficiência, o que requer investimento.

Na dissertação *Formação de professores indígenas: o projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)*, Rosendo (2010) analisa o processo de implantação e suspensão do Curso Normal Superior Indígena oferecido pela UEMS, no período de 2003 a 2006. Realiza um estudo sobre a formação específica de professores indígenas por meio de documentos oficiais, analisando o perfil do professor desejado e o tipo de formação estabelecida nessas publicações. Trata de uma pesquisa bibliográfica e documental. Ratifica a importância da formação de professores indígenas para a educação escolar indígena que contemple os direitos e garantias dos indígenas no Brasil, como estão previstos na Constituição Federal de 1988 e demais documentos. Conclui que o curso colaborou para a formação dos professores indígenas, habilitando-os para a docência com competência e criticidade perante os problemas originados pelo contexto histórico, social e econômico.

1.6 - Aproximações e evidências nas pesquisas em formação docente

O estado de conhecimento sobre o Curso Normal Superior evidenciou uma diversidade de temas, tais como: o processo de implantação do curso, a sua relação com as políticas públicas, o projeto do curso e seu currículo, a formação do professor para o ensino dos fundamentos em matemática, a formação pedagógica dos professores, a desarticulação entre teoria e prática, assim como memória e identidade docente. Observamos, porém, que nenhuma das pesquisas analisadas enfoca a visão

dos egressos do Curso Normal Superior e a contribuição desse curso para a sua formação profissional, prática pessoal e pedagógica.

Entendemos que este estudo contribui para relatar a história desse acesso e quanto ele representou para a formação de docentes que já atuavam no Ensino Fundamental e Infantil e que não possuíam a graduação (licenciatura) em curso superior

A aproximação que encontramos nas pesquisas é quanto à metodologia de cunho qualitativo com aplicação de questionário e entrevistas. Assim como as demais pesquisas, retratamos a história de um dos cursos “Normal Superior” ofertados no país no período de 1999 a 2009.

O estado do conhecimento apresentado mostra que existem lacunas a serem preenchidas no âmbito de realizar pesquisas sobre o curso Normal Superior referentes aos polos onde a UEMS/MS tem unidades educacionais. Nesses polos foi realizada a capacitação de docentes que atuavam na rede pública de ensino da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém ainda não constituíram focos de pesquisas.

O Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS – apresentou uma característica singular, destacando-se pelo seu oferecimento em uma universidade pública, com duração de quatro anos, utilizando uma metodologia diferenciada quanto a sua organização, oferecimento das disciplinas em módulos e a utilização do curso tecnológico para as disciplinas não presenciais, o que possibilitou a cada ano de oferta ampliar o oferecimento de vagas a professores que se encontravam em exercício na rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO II

O INÍCIO DA CAMINHADA E A TRAJETÓRIA DO ESTUDO

É sabendo de onde se vem que se pode saber pra onde se vai. (provérbio africano)

Comungando a ideia sugerida pelo provérbio, também reconheço a necessidade de reconstruir o caminho percorrido, pois, por meio dele, é que se processa a reflexão, a reelaboração de conceitos e o levantamento de questionamentos. Neste capítulo⁵, ao retomar o percurso da constituição da minha vida de ser professora e de como cheguei a trabalhar no Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, é que me interrogo sobre a sua importância para aqueles que, por meio dele, se formaram como também traço pressupostos para a elaboração dessa dissertação.

2.1. O início da trajetória

A narrativa de minha trajetória de vida e formação traz à tona a história de outros docentes que, como eu, dedicaram sua vida e trabalho a outros futuros docentes. Na opinião de Moraes (1992), a história de vida é um retrato crítico do indivíduo visto por diversas vertentes através dos tempos, o qual possibilita uma reflexão das suas capacidades. Penso que o dizer de si não é somente crítico e, nesse sentido, comungo com a ideia de Boaventura (1995) quando ele diz que essa atividade de reflexão não é somente crítica, mas também autocrítica em relação ao desempenho de um sujeito, no caso dessa pesquisa, de uma professora. Crítica que, de acordo com o autor, conduz forçosamente à avaliação dos resultados obtidos na trajetória da carreira científica ao recordar os caminhos percorridos.

⁵ Neste capítulo, no relato da minha trajetória de vida, os verbos são apresentados na 1ª pessoa do singular, por se tratar de um texto em que eu apresento a minha história de vida acadêmica e profissional, o que está em consonância com a orientação efetivada. Ressalto que no restante do texto, referente às escolhas e os fazeres metodológicos adotados para realizar esta dissertação, utilizo a 1ª pessoa do plural, por apresentar considerações resultantes das reflexões feitas com minha orientadora.

De acordo com Thompson (2002), o ato de recordar a própria vida é essencial na construção do nosso sentimento de identidade, e continuar vivenciando essa lembrança nos permite o fortalecimento da autoconfiança. Portanto, procuro destacar os elementos que possibilitaram a construção dos caminhos da minha vida profissional e acadêmica e que colaboraram para a construção da minha identidade. De acordo com Silva (1995, p.33), a:

Nossa identidade social é produzida histórica e socialmente e não apenas no interior da escola, mas no contexto de processos pedagógicos e formativos mais amplos e escola e educação formal são apenas uma das esferas sociais nas quais as identidades são formadas e produzidas.

Também compreendo que a identidade é construída movimentada pelo contexto sociocultural e também pedagógico. Dessa forma, resgato o início da minha caminhada na carreira do Magistério, que se deu aos 15 anos de idade como monitora de uma sala de pré-escola em uma escola municipal em Rio Brilhante, MS, onde atuei por três meses. Em seguida, assumi a regência dessa sala de aula composta de vinte e cinco crianças de cinco a seis anos de idade. Ao mesmo tempo, no período noturno, cursava o primeiro ano do curso Magistério de Segundo Grau e, a partir desse momento, já iniciava a minha prática docente, procurando fazer o melhor. Procurava, então, respostas que viessem ao encontro dos meus anseios, pois sabia da responsabilidade que tinha em minhas mãos na condição de docente.

Naquele momento já me sentia múltipla, mesmo sendo única, porque era estudante de um curso de formação de professores e já atuava como docente e, nesse processo de mudanças, a minha identidade ia se construindo. Para Ciampa (1985, p.61), a identidade se constitui das:

[...] mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto uma. Por mais contraditória, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.

A docência para mim era algo realmente contraditório ao meu comportamento, pois tinha muita dificuldade de me expressar em público por ser muito tímida na época, mas, quando estava em sala de aula, eu me transformava, a inibição ia embora. Outro fato a ser considerado era a insegurança, porque mesmo cursando o Magistério, não me sentia com segurança para trabalhar em uma sala de

aula e, muitas vezes, me sentia perdida. Então, saía em busca de novas metodologias, de novas orientações que pudessem me auxiliar a enfrentar os desafios impostos pela docência, colaborando para as transformações do meu modo de ser e de ver o mundo.

Envolta nessa busca de soluções para as minhas inquietações como docente, fui convidada, em 1985, a trabalhar como monitora da primeira série da Rede Estadual de Ensino, no período vespertino, de março a dezembro daquele ano. Esse convite veio ao encontro das minhas necessidades, pois via a possibilidade de aprender com a prática de uma professora experiente, por quem eu tinha grande admiração profissional. Ao mesmo tempo poderia conciliar o meu trabalho na escola municipal no período matutino e continuar cursando o Magistério noturno. Aquilo era a glória para mim e, daquele momento em diante, sabia da minha vocação de ser professora.

Terminado o Magistério Segundo Grau, prestei vestibular para o curso de Pedagogia, no qual fui aprovada. Em 1989 concluí a graduação em Pedagogia com habilitação em Disciplinas Pedagógicas do Magistério do 2º Grau e Orientação Educacional. Continuei ministrando aulas na pré-escola e 1ª série do primeiro grau, mas agora estava mais segura, tinha um novo pensamento, e conseguia realizar o meu trabalho com objetivos mais concretos. A graduação contribuiu para que eu crescesse pessoal e profissionalmente, bem como para que a minha prática pedagógica fosse ressignificada por meio das ações educacionais, pois a realidade que me cercava permitia reelaborar conceitos e buscar adequações da teoria com a prática. Dessa forma, esse exercício criou em mim a nova maneira de ser e de me sentir como parte desse mundo.

Em 1988 casei-me e mudei-me para Ponta Porã, MS, onde trabalhei como professora convocada na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. No período de março de 1988 a março de 1994 já havia trabalhado com todos os anos da educação básica, especialmente com a pré-escola, e alternava o outro período com os anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou Magistério do Segundo Grau.

Essa fase da minha vida contribuiu consideravelmente para o meu conhecimento, pois, como ministrava disciplinas, séries e graus diferentes, tinha que estudar muito. Isso proporcionou ampliar a minha visão de mundo e, nas palavras de Rios (2006, p. 24): “O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu saber, é tarefa dos seres humanos. É tarefa, por excelência de educadores”.

De 1989 a 1992, atuei na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, MS, na função de professora de 1ª a 4ª série e, posteriormente, da pré-escola da creche vinculada à Secretaria de Promoção Social, em regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Em 1992, assumi o concurso do município de Ponta Porã, sendo objeto desse concurso a coordenação escolar. Trabalhei efetivamente nesse cargo em uma escola municipal de um bairro da periferia do referido município.

Grandes desafios se instalaram nesse período da minha vida, pois estava em uma escola nova, com professores e educandos desconhecidos até aquele momento, e 80% dos alunos dessa escola possuíam excessivas carências em todos os aspectos. Tive que buscar parcerias com diversos órgãos e profissionais de diferentes áreas para reverter aquele quadro de baixo rendimento de aprendizagem e evasão dos alunos. Esse trabalho coletivo me proporcionou uma nova construção identitária por meio da relação com o outro, no outro e pelo outro, porque estava e estou em constante formação. Valorizo muito as pessoas com as quais me relaciono, pois tenho consciência de que preciso desse outro, nas diversas formas da relação social que ocorrem em minha trajetória de vida: familiar, profissional, acadêmica e outras.

Uma nova experiência se instalou em minha vida em 1992, quando ingressei no curso de especialização “Metodologia do Ensino Superior”. Não foi nada fácil conciliar a vida familiar, profissional e a da especialização, mas venci os obstáculos, galguei novos conhecimentos, os quais vieram ao encontro das minhas necessidades. Sempre movida por adquirir novos conhecimentos e experiências, procurava atualizar-me e enriquecer minha prática profissional.

Em 1993 trabalhei como coordenadora de outra escola municipal de Primeiro Grau, por estar localizada mais próxima da minha residência, atuando com as professoras de 1ª a 4ª série e com a secretária dessa escola. Atuei nesse cargo e nessa escola até 1997, quando pedi demissão da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, MS, porque mudei-me para Dourados, MS, em razão do tratamento de saúde da minha filha.

Em 1994, assumi o concurso na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, na função de professora do pré-escolar. Ocupei o nono lugar na classificação geral e me senti recompensada pelos esforços dedicados aos estudos e à profissão.

Em 1997, pedi remoção da Rede Estadual de Educação para o município de Dourados e, no período de fevereiro a abril de 1997, trabalhei na Agência de Educação e fui designada a fazer as inscrições do Telecurso 2000 em uma escola distrital de Dourados, MS.

No final do mês de abril de 1997, assumi uma sala de aula do pré-escolar na Rede Estadual em Dourados, MS, período vespertino, com 35 alunos. Atuei nessa escola até o final de 1998, em turmas da série pré-escolar desse município. Ressalto também que nesse período estava sendo implementada a teoria construtivista na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Novamente me via cheia de dúvidas e inquietações, como no início da minha docência, e isso foi muito bom, pois me reuni com outras professoras e iniciamos um grupo de estudo sobre o construtivismo para compreendermos melhor essa teoria e melhorarmos a nossa prática pedagógica. Paulo Freire (1996, p. 43) nos diz que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que posso melhorar a próxima prática”.

Em 1999 fui removida para outra escola estadual, pois essa escola era mais próxima da minha residência e nela continuo trabalhando até a presente data. No final de 1999, também assumi a direção de uma escola particular de Educação Infantil para a qual elaborei, com a comunidade escolar, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno escolar para ser anexado pela Secretaria Estadual e Municipal de Educação no processo de autorização de funcionamento dessa unidade escolar. Em outubro de 2000, foi publicada no Diário Oficial a autorização de funcionamento da referida escola. Com essa autorização, percebi que quando se quer algo, você é capaz de fazê-lo.

Em 2001, um novo desafio se instalou em minha vida, por ter assumido na rede estadual o 2º ano do primeiro ciclo e os alunos dessa sala não possuíam nenhum domínio das habilidades do código escrito, apresentavam autoestima baixa, falta de motivação e muita carência afetiva. Foi um trabalho árduo, mas gratificante, pois, no final do ano letivo, 85% deles haviam adquirido competências para a progressão à série posterior. Assim, na condição de professora, pude promover o trabalho em minha classe baseado na reflexão a qual está relacionada à problematização, sendo um aspecto fundamental no sentido de mudança de prática.

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e do estranhamento para práticas tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas [...]. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda estrutura organizacional. (PIMENTA, 2000, p. 13).

Minha experiência mostra que trabalhar no sentido de formar um aluno crítico e reflexivo é uma oportunidade de propiciar o desenvolvimento das minhas

aprendizagens como professora já que, nesse processo, também estou me transformando. Nessa perspectiva, Larrosa (2002) defende a relevância da experiência na formação do professor, pois é a partir dela que vou construir e reconstruir os diversos saberes da minha prática pessoal e pedagógica como docente.

Em 2001, atuei na sala de recuperação paralela no período matutino na Escola Estadual na qual sou lotada, período em que sofri um acidente motociclístico e fiquei um ano e meio na cadeira de rodas e um ano utilizando andador. Portanto, nesse período, estava impossibilitada de atuar profissionalmente.

Em junho de 2004, retornei as minhas atividades profissionais na Rede Estadual de Ensino, assumindo uma sala de 4ª série no período vespertino com 39 alunos. Desenvolvi, com mais duas professoras de quarta série, um projeto cuja proposta era trabalharmos por disciplina para desenvolvermos o processo de autonomia dos educandos, bem como a interação e a integração com eles. Essa proposta inovadora que criamos e aplicamos nessa escola foi alvo de muitas críticas, mas, ao mesmo tempo, de muitos elogios, principalmente porque obtivemos resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Para Nóvoa (2008), o professor precisa se apropriar da utilização de métodos que venham ao encontro da realidade de sua sala de aula de acordo com os estilos pessoais referentes a sua visão de mundo, a partir da reflexão sobre a ação, para alcançar os objetivos propostos de ensino-aprendizagem.

Esse interesse por novas experiências levou-me, em julho de 2004, a fazer inscrição para o concurso público, concorrendo à vaga de professora nível superior em regime temporário na UEMS, para a qual fui aprovada. Isso serviu para despertar em mim o desejo de obter mais conhecimentos, de viver a alegria de aprender e, com isso, pude perceber o quanto eu teria que caminhar para me qualificar na vida docente em nível universitário. Novamente um sonho se realizava e outro se instalava em minha vida. Esse processo de formação como mudança é importante para construir e transformar a nossa identidade e para construí-la, é necessário:

[...] resgatar, analisar e refletir sobre nossa trajetória, tentando romper com as amarras que impedem a possibilidade de um personagem divergente e criativo, de um ser e estar no mundo como sujeito social e histórico que atua de forma singular contaminado pela pluralidade. (URT, 2008, p. 23)

A atividade docente no ensino superior foi iniciada em Glória de Dourados, MS, no curso de Geografia. Nesse período, de 2004 a 2005, conciliava as aulas no

Ensino Fundamental em Dourados, MS, durante o dia, com a jornada noturna em Glória de Dourados, MS. Retornava para casa a altas horas da noite, mas, cansaço, nem pensar, pois me sentia cada vez mais com energias para trabalhar, pesquisar, preparar aulas que viessem corresponder às expectativas dos meus alunos do Ensino Fundamental e dos meus alunos/acadêmicos e, a cada aula, me sentia mais motivada a trabalhar.

Meirieu (2006) ressalta a relevância da motivação para um melhor desempenho profissional do professor no ensino e aprendizagem. O autor explica que "[...] todo nosso esforço consiste em despertar a motivação no próprio movimento do trabalho" (MEIRIEU, 2006, p. 51). Essa ação propiciará um ambiente de trocas e investigações, pois é no compartilhar que constitui a motivação, edificando-a com competência e ética, resultando no reconhecimento desse esforço, impulsionando a novas mudanças.

Dessa experiência primeira sucedeu-se meu ingresso em 2005 no quadro do corpo docente do Curso Normal Superior até a data do término da vigência desse projeto em 2009, motivando-me a novos desafios e estudos, delineando-se o início do interesse de realizar a presente pesquisa.

Outro fato que colaborou para pesquisar sobre o projeto do Curso Normal Superior da UEMS - Polo de Dourados/MS foi o da resistência quanto à aceitação do oferecimento do curso por alguns membros da comunidade acadêmica, resultando em questionamentos, naquele momento, tais como: Curso Normal Superior para quê? Para quem se destinava? Quais seriam os fatores contribuidores à rejeição ao curso por parte de alguns docentes da universidade? A experiência como docente possibilitou respostas a muitas dessas inquietações. Sigo então a busca da pós-graduação, para obter novos conhecimentos e, de acordo com Fazenda (1994), a dúvida conduz à reflexão e esta, à ação.

Nesse processo de reflexão fui estimulada a concorrer à vaga no Programa de Mestrado em Educação da UFMS, em Campo Grande, MS. Esse curso de mestrado também constituiu um novo desafio, o de conciliar trabalho, recursos financeiros, família, viagens e cansaço com a academia. Esse desafio foi constituído de encantos e desencantos. Bons: de realizações, de alegrias. Momentos ruins: de angústias, conflitos e solidão.

Cada aula, cada leitura, ao longo do desenvolvimento do programa de pós-graduação da UFMS encantava-me, mas também me angustiava, o que provocava um movimento de alegria e pânico ao mesmo tempo. Encantava-me pela alegria de

adquirir novos conhecimentos e pelas descobertas que fazia a cada semana; pelo prazer em ouvir as experiências, a sabedoria dos meus professores. Angustiava-me por descobrir o quanto eu desconhecia, e como minha formação tinha sido insuficiente e o quão seria difícil trilhar, ao mesmo tempo, o caminho da docência com o da pesquisa, para o qual eu não estava preparada, principalmente pela complexidade do tema, objeto da pesquisa.

Contudo, percorri o caminho inseguro, movediço e fui me encontrando como pessoa e professora. Uma descoberta no sentido de se enveredar em novos conhecimentos que, no dizer de Fazenda (1994, p. 120), trata de uma descoberta:

[...] do mais interior do que somos conduz-nos à explicitação do como nos representamos. Nesse caminho de interiorização o objetivo do pesquisador é a busca de uma nova forma de conhecimento. [...] Por isso um misto de alegria e medo.

Essa alegria e medo tão presentes nesse processo em que eu me encontro se justificam em consequência da virtude dos conflitos e contradições exigidas nessa trajetória, pela difícil tarefa de se desprender do objeto de pesquisa, uma vez que ele faz parte das minhas vivências cotidianas. No entanto, desprender-se dele ajuda a compreendê-lo melhor, já que fiz parte de sua construção e, com isso, não percebi os pontos divergentes, gerando alguns conflitos entre o eu professora do curso e o eu pesquisadora do curso. Entendo que esses conflitos sejam necessários, pois nos conduzem à construção de novos caminhos, permitindo “ver” o que estava oculto.

A busca desses novos caminhos tem a finalidade de responder a algumas questões referentes ao Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, despertando-me a consciência do movimento de reflexão a partir das minhas vivências, das minhas experiências construídas coletivamente com os meus pares, dando sentido as minhas ações na condição de docente e pesquisadora.

Para Bicudo (2003, p. 39), “[...] É importante destacar que a consciência pelo movimento de expandir-se, intenciona as próprias vivências. Pelo movimento de reflexão-re/flexão [...]. A reflexão é a constituinte do sentido” e nos leva a dar sentido às ações, aos saberes, no movimento constante de ressignificar o fazer docente, e esse meu fazer docente significa ser professora formadora de professores. Assim, ao buscar conhecer a importância do Normal Superior para aqueles que cursaram esse curso pode revelar um meio de investigação que permita construir um novo conhecimento sobre o objeto em questão.

Relatar minha caminhada como professora é importante nesta pesquisa porque foi a partir de minha vivência como professora e, principalmente, professora do Curso Normal Superior é que me interessei pelo objeto desse estudo, pois tenho consciência de que o desejo de pesquisar algo não nasce do acaso, e sim de um processo vivido em que nos deparamos com perguntas e questionamentos aos quais gostaríamos de responder.

Nessa busca de respostas, realizei a presente pesquisa que envolve a temática formação continuada de professores e prática pedagógica e, para um melhor entendimento sobre esta pesquisa, descreverei os passos metodológicos adotados para realizá-la e os justificarei, visando a alcançar os objetivos da pesquisa.

2.2 – Tessituras dos caminhos para a realização da pesquisa

Em relação à realização da pesquisa, retomamos os dizeres de Ludke e André (1986, p. 1) ao afirmarem que: “[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Iniciamos com a retrospectiva histórica do Curso Normal Superior oferecido pela UEMS. Posteriormente, a partir dos dados coletados, analisamos e identificamos as contribuições proporcionadas pelo Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, bem como as limitações desse curso na formação continuada de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, analisando de que forma esse processo afetou a prática pedagógica desses professores e contribuiu para possíveis transformações em suas vidas pessoais e profissionais.

A partir dessa finalidade, definimos o objetivo geral e os específicos, bem como o referencial teórico, que se pautou na pedagogia crítica de educação para subsidiar as análises. Essa temática ampla e complexa nos conduziu à escolha de um estudo fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, valendo-se de alguns dados quantitativos como indicadores de qualidade. Entendemos que a pesquisa qualitativa pode recorrer a dados quantitativos, e segundo Thiollent, (1984, p. 24):

Na realidade, qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (tamanho da população, repartição por categorias, frequência ou intensidade dos acontecimentos observados, etc.) e em termos qualitativos (significação, compreensão, rotulagem, etc.).

Ludke e André (1986, p. 11-12) afirmam que a metodologia qualitativa exerce um papel importante aos estudos ao evidenciar algumas características:

A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Diante da posição desses autores, verificamos que o estudo qualitativo como metodologia é indispensável para conhecer o significado que as pessoas dão às coisas e à sua própria vida e que se pode recorrer aos dados quantitativos para melhor compreensão da totalidade da representação dos egressos do Normal Superior, bem como em relação ao Curso Normal Superior.

Retomando a questão da metodologia de pesquisa, em particular, em educação, é comum verificar uma infinidade de enfoques que privilegiam ora aspectos quantitativos ora qualitativos. Existe um certo radicalismo entre pesquisadores que defendem um ou outro método de estudo. No entanto, Thiollent (1984) afirma que, muitas vezes, essa discussão corresponde a problemas ligados às características dos pesquisadores e à rivalidade entre centros de pesquisa. Sobre esse aspecto, eles assim se posicionam:

Na realidade, qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (tamanho da população, repartição por categorias, frequência ou intensidade dos acontecimentos observados, etc.) e em termos qualitativos (significação, compreensão, rotulagem, etc.). (THIOLLENT, 1984, p. 24).

Esses esclarecimentos são necessários porque, apesar de este estudo ser fundamentalmente qualitativo, suas características norteadoras buscam captar a realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo. Nele recorreremos aos dados quantitativos quando são necessários, para uma melhor compreensão da totalidade dos fatos apresentados.

A pesquisa quantitativa possibilita o uso de recursos e de técnicas que expõem os dados obtidos por meio de gráficos, números e outros. Neste estudo, os dados quantitativos estão expressos em gráficos e tabelas com o objetivo de traduzir as informações e opiniões dos egressos, que foram obtidos mediante a aplicação do questionário. Posteriormente, foi possível classificar e analisar essas informações por

meio da metodologia qualitativa com o propósito de compreender a realidade em foco. Empregamos, então, as entrevistas semiestruturadas, pois, no tratamento dos dados, é preciso encontrar o significado da mensagem, mesmo que aparentemente esteja oculto. Além disso, cada sujeito tem a sua opinião própria e, portanto, os dados não devem ser tratados como uma única aparência, uma vez que estes se manifestam por meio da complexidade de oposições, manifestações e de ocultamento (CHIZZOTTI, 1991).

Segundo Weber (apud ANDRÉ, 1995), o que diferencia a ciência social da ciência física é o foco da investigação em uma centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos as suas ações e outra, as suas ações. Assim, elegemos como lócus da pesquisa o Polo de Dourados/MS, a partir da sua implantação em 1999 até o seu término em 2009. Essa escolha se deu por ser o local no qual eu desempenhava a função de docente.

2.3 - A trajetória do caminho que conduziu a este estudo

Na trajetória para construção desses caminhos, iniciamos a pesquisa com o levantamento, a coleta e a análise das produções científicas sobre formação docente, prática pedagógica e Curso Normal Superior, cadastradas na BDTD dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* no período de 1999 a 2010.

De acordo com Andery (1998, p. 15):

A ciência é uma das formas de conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história [...] é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. [...] caracteriza-se por ser a tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitem a atuação humana.

Posteriormente, realizamos um estudo da legislação de 1990 a 2010 e inventariamos o acervo bibliográfico que trazia a temática formação de professores e prática pedagógica, permitindo-nos o conhecimento e a possibilidade da escrita sobre os percursos referentes à formação de professores da década de 1990 até 2010. A análise da legislação e dos textos possibilitou-nos verificar as novas perspectivas para formação de professores amparadas em autores como Imbernón (2010), Libâneo (2002a e 2002b), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), e outros que tratam dessa temática.

Para coletar os dados quantitativos procuramos na Secretaria Acadêmica do

Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS documentos pertinentes à criação do Projeto Político-Pedagógico, ata de criação e referentes ao curso, informações sobre dados pessoais, como: endereços, números de telefones, *e-mails* dos egressos para contatá-los com o intuito de solicitar-lhes responder ao questionário.

Após entrar em contato com os egressos, iniciamos a fase de elaboração das questões para o questionário e nessa fase de elaboração procuramos garantir que ele viesse coletar o máximo de informações possíveis com os egressos, para alcançar o objetivo deste estudo. Segundo Lakatos e Marconi (1985), o questionário é um instrumento que permite ao pesquisador recolher informações. É uma técnica de investigação composta de questões apresentadas por escrito aos sujeitos da pesquisa e pode conter questões abertas e/ou fechadas.

Partindo do conceito dessas estudiosas realizamos dois tipos de questões: abertas e fechadas. O questionário foi elaborado com treze questões, onze de múltipla escolha e duas dissertativas (Apêndice A). O instrumento de coleta dos dados foi aplicado a noventa egressos (2000 a 2008) via *e-mail* e, presencialmente, a oitenta e oito egressos da última turma de 2009, resultando no total de cento e setenta e oito questionários aplicados. Por desatualização de endereços, não foi possível abarcar um maior número de egressos.

De porte dos dados obtidos com os questionários, fizemos a tabulação com gráficos, demonstrando os percentuais de cada questão, os quais serão mencionados e analisados no próximo capítulo.

Nesse mesmo período, após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) aos sujeitos selecionados, entrevistamos a Pró-Reitora de Ensino (2000 a 2006) e a coordenadora do curso, com o objetivo de trazer informações e respostas que apontassem para o entendimento das razões que levaram essa Universidade a desenvolver o Projeto do Curso Normal Superior. Também entrevistamos quatro egressas, cuja escolha ocorreu intencionalmente em vista de residirem em um município do interior do Estado, considerando que estas poderiam apresentar mais dificuldades⁶ em relação aos demais egressos que residiam em Dourados, MS.

A entrevista com as egressas teve como finalidade identificar, por meio das falas, as possíveis mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas, após cursarem o

⁶ O termo “dificuldade” se refere aos aspectos relativos à locomoção até Dourados, questões de alimentação, higiene pessoal e outros.

Curso Normal Superior. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas seguindo um roteiro (Apêndices C, D e E) estabelecido a partir do problema e dos objetivos da pesquisa, por ter a entrevista relativa flexibilidade e por proporcionar ao pesquisador inúmeras vantagens, como: possibilidade de acesso às informações além daquelas que foram listadas, resultando em novos pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, definindo novas estratégias e outros instrumentos. Quanto à realização da entrevista, Alberti (2004, p.83) orienta:

O roteiro geral de entrevistas deve ser elaborado com base no projeto e na pesquisa exhaustiva sobre o tema. Sua função é dupla: promove a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes primárias e secundárias e constitui instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes, especialmente a elaboração dos roteiros individuais [...] trata-se de um esforço de sistematizar os dados levantados até então e de articulá-los com as questões que impulsionam a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com gravador digital, transferidas para o computador e transcritas na íntegra. Optamos por nomes fictícios das egressas entrevistadas para garantir o anonimato, evitando futuros constrangimentos. Os dados coletados estão contidos no terceiro capítulo.

Para a análise desses dados, recorreremos à “Análise de Conteúdo”, por considerar mais apropriada para este trabalho, pois, conforme Bardin (2009, p. 62),

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto.

Esse conjunto de técnicas para análise de conteúdo possui a finalidade de obter os procedimentos organizados, objetivos e compreender os significados das mensagens. Porém, é preciso que estes permitam interpretar conhecimentos relacionados às condições das variáveis dessas mensagens. Para André (1995, p. 28), o uso dessa técnica como meio de análise

[...]a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados [...] são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais proferidas e contemplar as informações coletadas através de outras fontes.

A análise de conteúdo, ao trabalhar com o conteúdo da fala do sujeito pesquisado, traz a possibilidade de fazermos inferências sobre a expressão desse sujeito e, ao se pautar em procedimentos sistemáticos, permite realizar um caminho metódico para a análise dos eixos temáticos.

De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo examina o conteúdo da fala do sujeito, procurando conhecer o que se encontra por trás de suas palavras e suas significações. A autora explica que a análise do conteúdo se dá por inferência, decorrida de indicadores, sejam eles quantitativos ou não. O pesquisador trabalha com vestígios das mensagens para interpretar as suas descrições.

De posse da transcrição das falas dos sujeitos entrevistados, organizamos o texto dos depoimentos, destacando a unidade de registro que é a unidade de significação, isto é, a unidade base para a análise do conteúdo dos depoimentos e “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro” e permite “compreender a significação exacta da unidade de registro” (BARDIN, 2009, p.133).

A análise de conteúdo prevê o trabalho com unidades, podendo estas ser constituídas por palavra, frases ou temas. Optamos por organizar as falas por temas, por considerar que era o mais indicado para analisar o conteúdo da fala com um número reduzido de quatro entrevistadas. A partir das transcrições das entrevistas, elaboramos um quadro em que elencamos a unidade de registro e a unidade de contexto para posterior análise. Adotamos o tema como unidade de análise, pois, para Franco (2005, p. 39), “O tema é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre [...], opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”. Consideramos que é a mais apropriada para alcançarmos o objetivo proposto para este estudo, que se refere às possíveis mudanças nas atitudes pedagógicas dos egressos do curso.

Os temas analisados seguiram a ordem das perguntas do roteiro da entrevista, ressaltando nos depoimentos os aspectos semelhantes e os divergentes, os quais foram organizados em forma de texto no corpo da pesquisa.

A leitura do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior foi também uma referência indispensável para auxiliar a compreensão do objeto estudado, uma vez que nos forneceu dados importantes para análise, devido que no projeto Pedagógico contém a forma de organização do trabalho pedagógico visando a inter relação de disciplinas, desenvolvimento do trabalho coletivo, a reflexão e participação de todos os membros inseridos direta ou indiretamente na sociedade em geral, principalmente

por ser um curso formador de professores. Neste sentido Veiga diz que a instituição educacional deve estabelecer uma “relação com o contexto social imitado, procurando observar a visão da totalidade” (1995, p.14). Por meio das leituras realizadas no P.P.P. do Curso, compreendemos os diversos caminhos elaborados para o desenvolvimento do trabalho docente, administrativo e dos discentes.

CAPÍTULO III

CURSO NORMAL SUPERIOR: INTERFERÊNCIAS E INFERÊNCIAS NAS PRÁTICAS PESSOAIS E PEDAGÓGICAS DOS EGRESSOS

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (JORGE LARROSA, 2002, p.21).

A epígrafe que inicia este capítulo nos remete a uma discussão sobre as experiências adquiridas por meio dos muitos fatos ocorridos, e que ocorrem no dia a dia das nossas vidas, e estes de certa forma interferem na nossa maneira de ser, de ver e de agir no mundo. Aproximamos dessa ideia de Larrosa quando no diálogo com os professores foram visualizadas experiências, interferências, inferências de fatos que, de certa forma, foram dando respostas para muitos dos nossos questionamentos os quais foram essenciais para compreender as transformações ocorridas ao longo do Curso Normal Superior.

Por ser o nosso objeto de estudo um curso de formação continuada de professores, apresentamos, neste capítulo, a trajetória de quatro egressas do Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, e, na sequência, analisamos os resultados obtidos dos questionários respondidos pelos egressos, com o propósito de verificar de que forma esse curso formou e transformou a prática pedagógica dos egressos/professores, pois segundo Larrosa, (2002), os conhecimentos adquiridos na vida podem influenciar nas atitudes, no conhecimento e nas práticas pedagógicas.

3.1 – Os conceitos das práticas formadoras

Constatamos que grande parte do corpo discente que buscou o Curso Normal Superior não o fez como formação inicial, pois eram egressos do Curso Normal Médio e já estavam atuando no magistério há alguns anos. A busca pelo

Curso Normal Superior deu-se, primeiro, pela exigência legal de formação docente em nível superior e, posteriormente, por fatores relacionados à própria prática profissional e à necessidade de inserção e ascensão no mercado de trabalho, que exigia e exige conhecimentos mais sistematizados e atualizados a respeito da escola, da educação e da prática profissional como um todo.

Nesse sentido, as egressas – ora denominadas de Carolayne, Zaíra, Dália e Aydê, nomes fictícios para preservar suas identidades e não lhes causar nenhum tipo de constrangimento futuro, nos mostram, por meio das histórias fornecidas em seus depoimentos, a origem da escolha pela docência, bem como o ingresso no Curso Normal Superior e as influências que esse curso teve para as mudanças de suas atitudes pessoais e profissionais.

Por meio desses depoimentos, encontramos o pensamento pedagógico sobre a docência e, de acordo com Nóvoa (1995), é necessário relatar a maneira que se caracterizou o ser professor de cada docente, para que possamos compreender a nossa maneira de ser professor e a maneira de ensinar, dentro dessa complexidade humana e científica:

É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NOVOA, 1995, p. 10).

Percebemos, com as palavras de Nóvoa (1995), que o docente não se constrói somente com as informações teóricas e isoladas do contexto sócio-histórico, mas sim com o conjunto de conhecimentos técnicos, das relações construídas coletiva e individualmente que, com o passar dos anos, modifica a maneira de pensar e de agir, construindo uma nova maneira de ser professor, construtor da sua prática a partir da realidade em que está inserido.

Trazer para a escola o que vem se construindo ao longo dos anos, bem como os motivos que levaram os egressos do Curso Normal Superior a ingressar na docência, sendo um curso de formação continuada para atender as exigências do mercado de trabalho, representa alguns dos fatores que proporcionaram a construção e reconstrução das novas práticas pessoais e pedagógicas desses egressos/professores. Portanto, buscamos, à luz da teoria, os conceitos dessas práticas formadoras para melhor compreensão desse objeto em estudo.

Após as diversas leituras sobre a formação docente, percebemos que ainda não existe uma definição clara e objetiva quanto ao objeto da formação docente.

André (2009, p. 242) explica que, para Mizukami (2002), a formação docente está relacionada com os processos de aprendizagem da docência. Para Imbernón (2002), está relacionada com o desenvolvimento profissional envolvendo tanto as experiências dos alunos quanto os cursos de formação. Já para Garcia (2005), a formação está relacionada aos processos de formação inicial ou continuada de professores. Diante disso, percebemos que existe o consenso nas propostas, mas a que mais complementa as necessidades da educação atual é a proposta defendida por Garcia, que tem a formação docente para uma prática pedagógica que visa ao processo de ensino-aprendizagem, sendo este o nosso objeto de estudo em relação à formação docente.

Atualmente, vivenciamos a sociedade da informação e as mudanças na sociedade acontecem rapidamente. Dessa forma, os professores precisam buscar a formação contínua para que obtenham os conhecimentos inerentes à docência. Segundo Alarcão (2003, p. 13):

Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de sirva-se quem precisar e faça de mim o uso que entender. [...] Chamaram-lhe a era da informação. E também da comunicação. No tempo em que vivemos as mídias adquiriram um poder esmagador e a sua influência é multifacetada.

Atualmente, a tecnologia impera e, dessa forma, a escola atual não é a mesma do passado. Portanto, a sociedade necessita de programas que ofereçam ao professor melhores condições de trabalho, propiciando-lhe apropriar-se dos conhecimentos das multimídias e utilizá-los em sala de aula. O professor necessita também de remuneração no mínimo compatível com as necessidades básicas do ser humano para que possa buscar as qualificações necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho com os educandos. Freitas (2002), ao se referir ao documento da ANFOPE, define a formação continuada como:

[...] uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada a formação inicial e as condições de trabalho, salário, carreira e de ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico[...]. (ANFOPE, 1998 apud FREITAS, 2002, p 149).

Concordamos com o pensamento de Freitas, no sentido de a formação continuada propiciar novos conhecimentos, novas práticas, conduzindo ao raciocínio crítico-reflexivo, por meio do qual é possível a apropriação de metodologias do ensino, promovendo o processo ensino-aprendizagem e considerando os conhecimentos adquiridos anteriormente. Para Severino (2003, p.11), “A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação”. De acordo com o autor, as diversas práticas desenvolvidas na vida social, cultural, do trabalho colaboram para a formação do ser humano. É necessário mencionarmos que essa formação docente está imbricada na formação pessoal, pois não existe o eu pessoa separado do eu professor. Portanto, há a necessidade do conhecimento teórico para as mudanças nas suas práticas pessoais e pedagógicas.

A formação continuada, para Imbernón (2000, p. 66), é:

[...] uma atitude interativa e dialética a qual conduz o sujeito [...] a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo investigativo.

Entendemos que essas mudanças mencionadas por Imbernón (2000) estejam relacionadas à postura docente e a sua formação contínua. Segundo Nóvoa (1995) e outros estudiosos dessa temática, há necessidade de desenvolver no professor a reflexão crítica sobre o próprio saber docente e relacioná-lo com a teoria e a prática pedagógica, possibilitando a formulação de novas hipóteses de conhecimento sobre a sua prática, promovendo o ensino de qualidade.

Uma nova prática docente requer o domínio de saberes, “[...] pois, o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 17). Complementando essa assertiva, conforme as autoras, “ninguém ensina o que não sabe”, porque o conhecimento docente se faz na relação da teoria com a prática. Portanto, os saberes da experiência, didáticos e pedagógicos dialogam entre si, conduzindo ao ensino, nas suas diversas situações. Freire (1996, p. 52) corrobora esse pensamento ao afirmar que “[...] saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A partir do exposto, indagamos: quais são os saberes necessários para a formação e a prática docente reflexiva?

Tardif (2002) explica sobre os diversos saberes existentes para a prática docente: saberes experienciais (cotidianos), disciplinares (relativos aos diversos campos do conhecimento) ou curriculares (ligados aos conteúdos sistematizados nas instituições de ensino). Perguntamos ainda: de que forma esses conhecimentos sistematizados propiciam ao sujeito o saber científico, crítico e reflexivo? Encontramos a possível resposta em Giroux e Simon (2002, p. 99):

A educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Que noções de saber e que formas de aprender são necessárias [...]. Faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão da necessidade e a transformação dessa necessidade.

Os autores afirmam que a base da pedagogia crítica está relacionada à construção de conhecimentos com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico dos indivíduos, de forma que estes se tornem sujeitos participantes da construção e transformação do meio em que estão inseridos. Para que isto venha a se efetivar, precisamos ter como base atitudes questionadoras formadoras da consciência crítica, que propiciará as tomadas de decisões para as transformações da situação em que se encontram, desvelando realidades ocultas nos fenômenos expostos, buscando novos conhecimentos de forma a atribuir-lhes sentido. Com isso, aprendemos e modificamos a realidade e não simplesmente nos adaptamos como meros executores da transmissão do conhecimento. Portanto, devemos buscar: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”. (FREIRE, 1996, p. 76).

Tendo em vista a proposta do Curso Normal Superior pautada na pedagogia crítica com o objetivo de proporcionar a formação do acadêmico/professor do curso para ser crítico-reflexivo nas suas práticas pessoais e pedagógicas, analisamos os dados coletados mediante o relato dos egressos para verificarmos se o curso alcançou o objetivo proposto.

3.2 - Trajetória docente dos egressos rumo ao ingresso no Curso Normal Superior

As análises foram feitas com as informações obtidas por meio do questionário e das entrevistas com quatro egressas da turma de 2001. De forma sucinta é apresentado o início da carreira docente dessas egressas.

Carolayne nos fala que a sua entrada no Magistério se deu por curiosidade, pois teve vontade de cursá-lo, quando ficou sabendo que ele seria extinto, apesar de possuir dois cursos em nível médio. Durante o referido período, inscreveu-se em um concurso público e, com a aprovação, ingressou na área educacional, apesar de dizer, na época, que jamais iria atuar na educação. Ao atuar na educação infantil, começou a gostar do que fazia, além de ver a possibilidade de fazer um curso de graduação, principalmente porque se sentia frustrada por não ter feito um curso superior e, como trabalhava em uma instituição de educação infantil, viu nesse momento a possibilidade de estudar. A opção por esse curso veio por intermédio da proposta feita pela Secretaria Municipal de Educação do município e pela curiosidade de saber como era o curso, já que imperavam muitas dúvidas em relação ao Normal Superior. Carolayne assim se expressou:

No último ano do Magistério, surgiu uma chance de cursar o superior. Me chamaram para fazer o vestibular para o Curso Normal Superior, mas eu perguntava: “— Que curso é esse? De onde saiu esse curso?” Aí eu disse as minhas colegas que trabalhavam comigo na creche: “— Vamos fazer? É semipresencial, só vai ser nos finais de semana, não vai atrapalhar o Magistério, continuaremos trabalhando”. Então decidimos: vamos fazer. Até mesmo porque a Secretaria da Educação iria nos apoiar. (CAROLAYNE, 2010).

Percebemos na fala da Carolayne que a opção em fazer o Curso Normal Superior foi movida pela curiosidade em relação ao curso, por poder conciliar estudo e trabalho, por ser oferecido na modalidade semipresencial e também pela oportunidade que a Secretaria Municipal de Educação estava oferecendo aos professores sem formação superior, com o objetivo de atender à legislação atual: a LDBEN 9.394/1996.

O relato de Zaíra nos mostra uma motivação diferente daquela vivenciada por Carolayne, uma vez que relata que teve uma infância com dificuldades e teve que começar a trabalhar muito cedo como babá e foi aí que descobriu o interesse em trabalhar com crianças, optando pela carreira do Magistério.

Antes do Magistério eu trabalhava de babá, aí eu vi que tinha facilidade com crianças, entendimento de como tratar as crianças. [...] O que me levou a fazer o curso normal superior foi porque todos da educação teriam que ter graduação, se não tivéssemos íamos até ganhar as contas. Eles iriam dar preferência para os que tinham a faculdade. Então, no primeiro momento foi por uma imposição do sistema, e como apareceu esse curso, com apoio da prefeitura, eu achei mais fácil cursar o Ensino Superior. E fiz a minha inscrição para o vestibular. Passei e fiz o curso. (ZAÍRA, 2010).

Observamos no relato de Zaíra que a busca pelo curso não se deu de forma espontânea, pois o motivo principal do seu ingresso no Curso Normal Superior ocorreu pela imposição do sistema e, conseqüentemente, pelo medo de perder o emprego, conforme estabelecido no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. (LDBEN nº 9.393/1996).

Com Dália, houve dois fatores que impulsionaram a buscar pelo Curso Normal Superior. Ela fez questão de deixar claro o desejo da docência, dizendo: “queria ministrar aulas”, por isso optou por cursar o Magistério - Ensino Médio de três anos e, logo que se formou, já começou a lecionar na Rede Municipal de Ensino. O seu ingresso no Curso Normal Superior ocorreu em consequência da vontade de continuar na docência, pois não queria mudar de profissão, e também pela imposição do sistema. Segundo ela, o fato de à época ser solteira e morar com os pais colaboraram para que ela pudesse fazer o curso. Dália comentou: “[...] eu não tinha vontade de migrar para outra profissão. Como eu queria continuar em sala de aula, eu queria fazer o curso, além disso, era uma exigência para estar ali, eu tinha que cursar o Normal Superior”. (DÁLIA, 2010).

Assim como Zaíra, Dália buscou o curso por imposição do sistema, pois como gostava do que fazia e não queria mudar de tipo de trabalho, sentiu-se no dever de cursá-lo.

Com Aydê a história foi diferente. Ela iniciou a carreira do Magistério com 17 anos, influenciada pela sua mãe que era professora. Nessa época, ela não tinha o Magistério completo. Casou-se, foi morar na fazenda e deixou de exercer a docência. Após muitos anos, voltou a residir na cidade para que seus filhos pudessem estudar e, a partir do momento em que eles atingiram a maioridade, começou a trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Por causa desse trabalho, participava de vários cursos em Campo Grande e começou a perceber que o MEC

estava elaborando a proposta da qualificação mínima ser em nível superior. Voltou a cursar o Magistério - Ensino Médio de quatro anos e, após concluí-lo, prestou o vestibular por duas vezes. Aydê relatou:

Fiz o vestibular e a primeira vez não passei, fiz de novo a prova, aí passei. Eu entrei na faculdade com cinquenta anos. Porque, de repente, apareceu de presente pra mim a UEMS com o Normal Superior. Peguei e fui fazer, incentivada pela família e amigas, mas olha! Valeu, graças a Deus. (AYDÊ, 2010).

Em relação ao Curso Normal Superior, Aydê conta com muito entusiasmo que sempre quis cursar o Ensino Superior, mas isso era muito difícil de ser concretizado, pelo fato de ser casada, ter filhos, uma família para cuidar, residir em um município pequeno no qual não há nenhuma instituição universitária. A oportunidade apareceu quando, por ocasião da exigência da nova legislação, a prefeitura do seu município assinou a parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, dando o suporte para que os professores da rede municipal cursassem o Ensino Superior. Tendo em vista a modalidade do curso ser semipresencial, isto permitiu a conciliação entre trabalho, estudo e família.

Em relação ao ingresso no Curso Normal Superior percebemos que as egressas viam o curso como possibilidade de crescimento profissional e a estabilidade no trabalho, pois, apesar de serem concursadas, temiam perder o emprego caso não tivessem a qualificação necessária. A prática pedagógica foi mencionada pelas entrevistadas como uma maneira pessoal de ministrar o ensino. Vários foram os depoimentos sobre a contribuição do curso, como a forma de elas lidarem com a aprendizagem dos alunos.

3.3 – Curso Normal Superior e a qualificação profissional

O modelo de curso oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul distinguiu-se pelo modo que instituiu o ensino, “[...] tendo a docência como base comum de formação de todo educador, da teoria e da prática como unidade indissociável na formação do profissional para o ensino fundamental”. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2002, p. 6). Dessa forma, desvinculou das maneiras tradicionais de se ensinar na universidade - uma ruptura epistemológica, ao

oportunizar a formação de um professor capaz de estabelecer atitude questionadora, crítica e equilibrada em direção ao exercício da cidadania. Assim, buscou compreender a educação como ato intercessor da sociedade, convergindo para o conhecimento científico.

Portanto, foi necessário alicerçar o curso em uma sólida fundamentação teórica acerca das questões da prática educativa, para que viesse ao encontro das necessidades pedagógicas dos acadêmicos/professores atendidos pelo curso, de modo a garantir a qualidade nessa formação, “[...] introduzindo os licenciados nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 28).

A partir do momento em que os acadêmicos/professores do curso foram alcançando conhecimento, sentiram a necessidade de buscar mais informações com o objetivo de se tornarem capazes para o mercado de trabalho. Percebemos também que, além dessa necessidade profissional, há outro fator relacionado a essa busca pela qualificação: o fato de se sentirem desvalorizadas pessoal e profissionalmente.

Essa busca pela continuidade de qualificação é resultado dos inúmeros fatores que propiciaram o desenvolvimento do raciocínio crítico-reflexivo nos egressos, entre eles está a Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE/Conselho Pleno-CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que determina, para efeito de integralização do currículo, que o acadêmico/professor deve realizar 200 horas de atividades acadêmicas complementares, e estas foram oferecidas pelo curso por meio de semanas acadêmicas, seminários, jornadas. Com isso, os acadêmicos/professores do Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS foram se inserindo no mundo da academia e da pesquisa, desenvolvendo o exercício de professor pesquisador das suas práticas e das teorias relacionadas com a atual sociedade globalizada, a fim de atender os desafios da contemporaneidade, em uma reflexão sobre o sentido das informações, estabelecendo a dialética do pensamento reflexivo.

Carolayne, no seu relato, evidencia a importância dos eventos, das publicações originadas das pesquisas que a motivaram e mostraram o seu crescimento intelectual e pessoal. Acrescido disso destaca a satisfação pessoal em participar de eventos científicos e autonomia que adquiriram com as jornadas acadêmicas que o curso oferecia:

Nós aprendemos muito naquelas apresentações da semana acadêmica: as publicações, ter um artigo meu e da minha equipe, citado, publicado lá. Então, são coisas que a gente nunca imaginava que ia fazer. Eu mandei uma cópia do meu artigo que foi publicado naqueles anais da semana acadêmica para o meu pai, que mora lá em Tocantins, e ele viu tudo lá publicado. (CAROLAYNE, 2010).

Zaíra concorda com o pensamento de Carolayne e complementa:

As semanas acadêmicas foram boas, eram oferecidas na época das férias dos professores. Eles sempre se preocupavam em trazer para palestras, pessoas assim, que realmente entendia da educação, como o Celso Antunes, pois as coisas que o Celso Antunes disse na palestras dele, eu nunca mais esqueci, você pega aquilo lá e guarda. Então a gente já ia à semana acadêmica pensando em quem seria o palestrante. Todos os palestrantes que vieram para as jornadas acadêmicas do curso foram superimportantes, tratavam de assuntos interessantes. (ZAÍRA, 2010).

Aydê compartilha as suas experiências das semanas acadêmicas, dizendo:

Apresentamos vários trabalhos, eu lembro o último, sobre comunicação, painel, tudo sobre teatro. Fizemos teatro com as crianças da escola de lá, organizamos a entrada que era para trazer alimentos, depois fomos distribuir aqueles alimentos para aquelas crianças de lá. Foi lindo, foi maravilhoso aquele trabalho. Participei juntamente com uma colega de um congresso lá em Goiânia. Nós não apresentamos trabalho, só fomos para participar mesmo, trouxemos livros de lá. (AYDÊ, 2010).

3.4 - A prática pedagógica dos egressos na formação continuada

Aydê explica sobre os conhecimentos adquiridos na formação continuada e relaciona-os com as mudanças ocorridas na sua prática docente: “A cada evento que participávamos nos levavam a repensar as nossas práticas e a procurar meios, teorias para que pudéssemos desenvolver melhor a nossa atividade docente”. (AYDÊ, 2010). Observamos na fala de Aydê que o pensamento reflexivo na sua prática docente foi desenvolvido a partir dos conhecimentos adquiridos na formação proporcionada pelo curso. Zaíra também tece o seguinte comentário:

Depois que eu cursei o normal superior, eu comecei a questionar mais e a buscar mais informações nos teóricos. Antes eu aceitava tudo o que a secretaria mandava fazer, eu era muito tímida. Agora, quando eu acho que aquilo não está certo, vou buscar nos autores as respostas para que eu tenha condições de argumentar, porque se você tem argumentação, você pode estar em uma sala com um monte de gente, e argumentar embasando-se em algum estudioso, e eles vão ver que você está certo, então não tem como contestar sua críticas. (ZAÍRA, 2010).

A mudança na prática pedagógica de Zaíra está implícita na sua fala, como também a atitude da pesquisa, da reflexão na ação, da autonomia e a mudança das suas ações, defendida por Imbernón (2010).

Dália expõe o seu pensamento anterior ao curso em relação à aprendizagem das crianças da educação infantil e a mudança desse pensamento após obter os conhecimentos teóricos no curso, evidenciando a importância deles. Observamos na fala de Dália que, ao se referir a sua pessoa, ela utiliza a primeira pessoa do plural, demonstrando a coletividade existente nas atitudes e fazeres do professor.

Nós tínhamos uma concepção de que a criança ia para creche só para brincar sem objetivo nenhum nessa brincadeira. Ficava ali por ficar, porque você acha que uma criança de dez meses, ela só vai lá para comer e beber; você trocava, e não vai desenvolver nada. A gente achava que a criança não aprendia. E, a partir dos estudos realizados no Curso Normal Superior, começamos a ver que aquele pensamento de que a criança não aprendia, não era verdadeiro, e que nós poderíamos sim contribuir para o desenvolvimento dessa criança, tanto físico, coordenação motora, o aspecto da aprendizagem mesmo. (DÁLIA, 2010).

Carolayne comenta sobre as mudanças ocorridas na sua prática pessoal e docente, pois passou a ver o mundo de forma diferente, bem como acreditou nas possibilidades de mudanças na educação, sentindo-se parte importante desse processo construtor da sociedade e do ensino. Lembramos que Carolayne, antes de cursar o Magistério nível médio, não queria ser docente.

Fui fazer o Normal Superior que mudou drasticamente a minha visão de educação, visão de trabalho mesmo, e eu comecei a defender muito, muito mesmo, não só o curso que eu fiz, mas a educação. Aí eu vesti a camisa, sou educadora de hoje em diante. E foi lindo, porque trabalhava na creche, e lá você conhece tudo, você conhece muito a realidade de diferenças. Você conhece criança pobre, rica, isto é, crianças mais carentes menos carentes, independente da classe social, porque tem muita criança que tem carência de afeto, mesmo estando em uma classe social mais elevada. De repente a mãe não liga, mas ela está lá, e a gente vai tratando aquelas crianças do nosso jeito, e do nosso jeito no Normal Superior já era com todo conhecimento, com todo embasamento teórico, com todo respaldo que a gente tem agora. (CAROLAYNE, 2010).

O repensar as práticas adotadas em sala de aula e a procura por novas teorias e recursos que vêm ao encontro das necessidades do educador e do educando é a ação denominada reflexão. Para Schön (2000), é na reflexão na ação e sobre a ação que se deve fundamentar a ação do educador, com o objetivo de tornar o professor capacitado para definir os meios e fins dessa ação interativa, para enfrentar

situações novas, tomando as decisões apropriadas nesse contexto.

Freire (1996, p. 43) defende que essa postura deve ser adotada pelo professor, quando diz:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses e nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Ao assumir essa postura, o professor avaliará a sua atuação e refletirá sobre o seu dia a dia, recriando as teorias para transformar a sua prática de acordo com a realidade no qual está inserido. Dessa forma, essa postura do professor pesquisador é indispensável para que possa avaliar e reformular sua prática, bem como para adquirir mais conhecimentos, dando prosseguimento aos estudos.

Esse interesse em dar continuidade à apropriação dos conhecimentos teóricos colaborando com a prática foi constatado nos egressos do Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, pois, de acordo com os dados obtidos pelo questionário aplicado aos egressos, verificamos que mais de 50% cursaram cursos de especialização. Os dados evidenciaram que em 2005 houve o maior índice percentual, pois 79,16% dos egressos cursaram a pós-graduação *lato sensu*, conforme o Gráfico 1. Não há informações referentes a 2009, pelo fato de o questionário ter sido aplicado no final do referido ano.

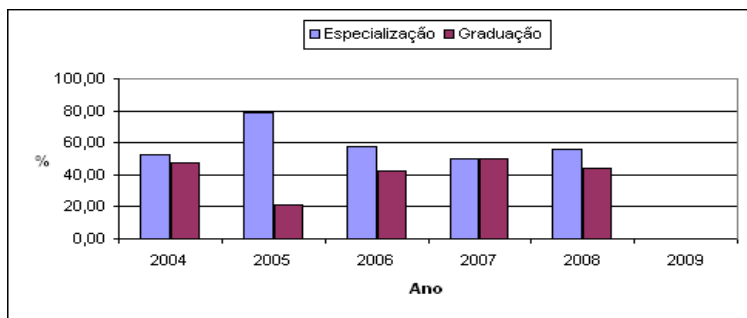


GRÁFICO 1 – Prosseguimento dos estudos.

Fonte: Narcizo (2010).

De acordo com o depoimento de uma egressa do Curso Normal Superior – Polo de Dourados/MS, registrado no jornal da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – “UEMS em foco”: “[...] o Curso Normal Superior desenvolveu a metodologia da pesquisa/ação, bem como da análise crítica da prática, no qual obteve os conhecimentos necessários para ingressar na pós-graduação mestrado em educação oferecida por uma universidade pública. (UEMS EM FOCO/AGOSTO, 2009, p. 8).

No depoimento, Carolayne fez questão de registrar a continuidade dos estudos:

Eu já te falei que eu fiz duas pós: Pedagogia foi a primeira, e depois eu fiz a Educação Infantil e logo depois fiz um outro concurso dos anos iniciais, e peguei os dois períodos para deixar a direção. Mas, fiquei na direção! Agora sou educadora mesmo, a ideia é continuar estudando. (CAROLAYNE, 2010).

Aydê relata que cursou a especialização e isso se deve ao “[...] próprio curso que me estimulou, [...], agora eu estou adquirindo mais segurança no que faço e quando terminei o Normal Superior fui fazer a especialização e se tivesse um mestrado, eu faria, mas como é só em Campo Grande [...]”. (AYDÊ, 2010).

Dália focou os seus conhecimentos e a pesquisa na temática do seu interesse - a educação infantil:

Fiz especialização para Educação Infantil, porque acredito que a base para o bom desenvolvimento para a aprendizagem do educando é a Educação Infantil. Sempre falo sobre o que eu acredito que tenha mais crescimento, porque o meu TCC e a minha monografia foi sobre a Educação Infantil. (DÁLIA, 2010).

Percebemos nas falas das egressas entrevistadas alguns aspectos que propiciaram essa continuidade da formação, tais como: reconhecimento e valorização no local de trabalho, aumento da autoestima, segurança, autonomia, possibilidade de dominar um conhecimento específico que atenda às necessidades do seu contexto local. Esse tipo de conhecimento produzido nas egressas é resultado do conhecimento adquirido a partir da relação teoria e prática obtida em suas experiências na sua trajetória de vida pessoal e profissional que permitiram a construção de uma nova prática.

Os princípios metodológicos, teóricos e práticos propostos no Projeto Político-Pedagógico do curso visavam a desenvolver esse novo perfil do professor com domínio dos conhecimentos teóricos/práticos, relacionando-os com o contexto histórico, político, econômico e social em que está inserido. Carolayne, em seu depoimento, nos mostra de que forma foi realizada a metodologia adotada no curso em relação à teoria e prática:

Todos os projetos que a gente fazia, teriam que ser realizados na nossa sala de aula com as colegas do curso, no coletivo, sabe. Então, o curso estava sempre dentro do nosso trabalho, não tinha como separar um do outro. Então fizemos tudo dentro do curso: o nosso trabalho, a nossa prática, os projetos desenvolvidos, as fotos das nossas turminhas, os nossos estágios em outras escolas, o curso até hoje faz parte do nosso dia-a-dia, não tem como dissociar. (CAROLAYNE, 2010).

Sobre isto, Zaíra relata:

O material entregue para a gente era da fundamentação teórica, daí você tinha que, em cima daquela fundamentação, falar da sua metodologia. Os exercícios eram em cima da teoria relacionados a minha sala de aula, com a prática na sala. Isso me ajudou muito no meu trabalho em sala de aula no Centro de Educação Infantil, foi uma complementação. Eu aprendi também que é muito importante o professor pegar a criança, chegar perto, passar a mão nos cabelos da criança, ter contato, desenvolver a Pedagogia do Afeto. (ZAÍRA, 2010).

3.5 Avaliação do Curso Normal Superior sob a lente dos egressos

Zaíra complementa no seu depoimento sobre a metodologia do curso, evidenciando a importância do planejamento das aulas, dos conteúdos, do compromisso do professor universitário com o seu trabalho, o respeito pelos acadêmicos e a disponibilidade desse professor para sanar as eventuais dificuldades do acadêmico. Estão presentes nesses depoimentos, mesmo que implícitas, questões relacionadas à avaliação do Curso Normal Superior, pois, segundo ela:

Uma das coisas que faziam a diferença no curso era que todos os professores já estavam preparados para nos atender, pois vínhamos a cada quinze dias para assistirmos as aulas. Já estavam com o material todo que ia ser trabalhado conosco, especificava a metodologia, cada um do seu jeito, é claro! Como seria a avaliação, [...] os professores sempre estavam dispostos a atender a gente em qualquer horário. Os professores sempre diziam que se tivéssemos dúvidas, era só procurá-los. Eles falavam assim: fala comigo, tenho e-mail, telefone. (ZAÍRA, 2010).

Sacristán (2000, p. 254) ressalta a relevância do planejamento pedagógico, pois, segundo o autor, o professor, ao planejar suas aulas, busca elaborar atividades que contemplem as necessidades dos seus educandos, considerando a realidade em que está inserido, e são esses conhecimentos que oferecem qualidade a sua prática na conduta docente.

Ainda em relação à metodologia do curso, percebemos na fala da Aydê que o procedimento das atividades adotadas pelo curso só se tornam viáveis quando a clientela tem o vínculo com a prática da sala de aula. Aydê comenta as dificuldades que enfrentou por não estar exercendo a docência:

Nós recebíamos o material, daí as apostilas eram xerocopiadas pela Secretaria de Educação e, depois de ler esse conteúdo, os fundamentos, nós íamos aplicar para aproveitar aquelas informações. Eu não estava em sala de aula, estava na parte administrativa e como era difícil para mim! Como eu tinha minhas colegas, eu ajudava elas aplicarem os trabalhos, muitos desses registramos com fotos. (AYDÊ, 2010).

Como podemos verificar nas falas das egressas/professoras, todas defendem a relevância da associabilidade da teoria com a prática, da segurança e autonomia que essa metodologia proporcionou.

A fundamentação é necessária para a prática; não tem como você trabalhar a prática se você não tiver a teoria. Nós tínhamos que ter o embasamento teórico, porque não tinha como chegar lá e falar alguma coisa. Tinha que ter uma fundamentação daquilo que eu queria, daquela minha prática dentro de sala de aula, e a forma como foi trabalhado esses conteúdos pelos nossos professores, deixava isso cada vez mais claro. (DÁLIA, 2010).

Outro princípio metodológico adotado no curso foi do conhecimento pedagógico do conteúdo defendido por Schulman, (2010), pois não basta que o professor tenha o domínio do conteúdo. Para que os conteúdos sejam compreendidos e apreendidos pelos educandos, é necessário que o professor tenha domínio metodológico, isto é, o professor deve utilizar as diversas metodologias, os recursos e os exemplos existentes que venham ao encontro das dificuldades de aprendizagem dos educandos, de forma a assegurar a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos. Sobre isso, diz Schulman (2010), o que distingue um professor “excelente” de um profissional técnico é que o primeiro, além de conhecer os conteúdos da sua disciplina, sabe como transmitir esses conhecimentos, relacionando-os com os problemas do mundo. Com isso motivará o aluno a buscar

mais informações sobre aquilo que está sendo estudado, e qual contribuição que aquele conteúdo trará para a sua vida e ao meio em que está inserido.

À medida que aprofundamos as informações referentes ao curso, percebemos nas falas das entrevistadas o reflexo de um curso diferenciado daqueles que até então existiam, e isso nos instigou a uma determinada questão sobre a avaliação. Como era o procedimento avaliativo, adotado pelos professores do curso? Nesse sentido, fomos à busca de respostas, pois a avaliação pode alocar o poder no professor como sujeito capaz de avaliar a capacidade de outros, selecionando-os.

Schön (2000, p. 218) afirma que: “Qualquer que seja o nível em que uma estudante aprenda, seja executar uma atividade em particular [...] ou da aprendizagem na sua prática em evolução depende significativamente de como ela avalia sua própria atividade”. Ao mencionarmos a questão da autoavaliação, referimo-nos à temática da prática, por ser um curso voltado para a relação da teoria e prática.

Em relação à aquisição do conhecimento teórico, este pôde ser verificado por meio do questionário aplicado aos egressos. Os resultados estão registrados no Gráfico 2 que se referem à aprovação e reprovação dos egressos em concursos públicos. Os dados evidenciam a aquisição dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso.

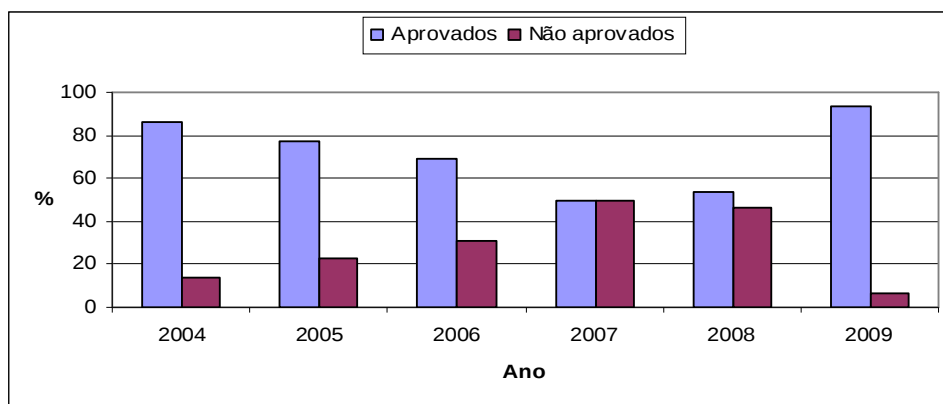


GRÁFICO 2 - Egressos que participaram de concursos públicos.
Fonte: Narcizo (2010).

Observamos no Gráfico 2 que os concursos públicos prestados pelos egressos compreenderam o período de 2004 a 2009, com o percentual acima de 50% de aprovação nos referidos concursos. Ressaltamos que os menores índices de aprovação ocorreram em 2007, com 50%, e 2008, com 53,33% de aprovação. O ano

de 2009 se destacou pelo maior índice de aprovação, pois 93,33% dos egressos que prestaram concursos foram aprovados.

O Gráfico 3 expõe os dados sobre as classificações obtidas nos concursos.

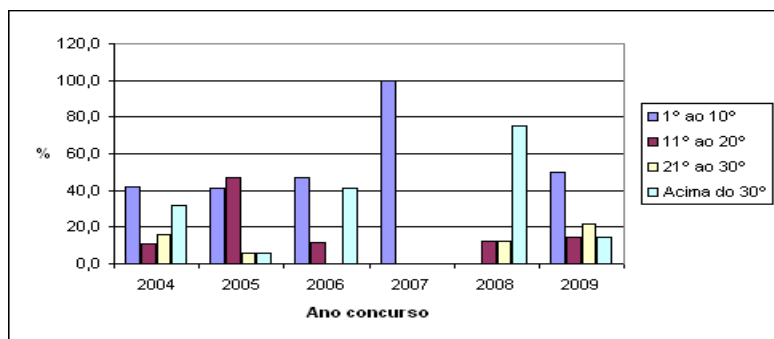


GRÁFICO 3 – Classificação em concursos públicos.

Fonte: Narcizo (2010).

Em relação à classificação obtida nesses concursos pelos egressos, um dado nos chamou a atenção: 2007 se destacou por apresentar o maior índice de aprovados que ocuparam os dez primeiros lugares. Em 2005, o destaque são as colocações do décimo primeiro ao vigésimo lugar, com 47,05% dos aprovados. Em 2008, registramos o maior percentual de colocações acima do trigésimo lugar, com 75%. Em 2009, o percentual refere-se do vigésimo primeiro ao trigésimo lugar com o percentual de 21,4% dos aprovados, e os dez primeiros lugares obtiveram o maior índice de aprovação, com 50% nessa colocação.

De acordo com os egressos/professores, um dos fatores que proporcionaram o êxito nos concursos públicos está relacionado aos conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas ao longo do curso. De certa forma, esses dados apontam para avaliação do curso como uma proposta que contribuiu para o avanço pedagógico. Segundo a fala de Carolayne (2010):

No segundo ano que eu estava cursando o Normal Superior, não me lembro bem a data, houve um concurso para professora, e eu me inscrevi para esse concurso, porque eu não era professora na rede, e digamos assim: que no dia anterior da prova, acho que a prova do concurso foi num domingo. No sábado um dos nossos professores do curso fez uma fala de limite, de como que a gente tem que ajudar a família, como orientar as crianças, as dificuldades do professor em sala de aula, essa questão, como que a sociedade reage aos professores que impõem limite na Educação Infantil. E na aula dele passamos o tempo todo falando nisso e lendo sobre isso, que quando chegou no dia do concurso estávamos tranquilas. Para nossa surpresa, a redação do concurso, era esse tema! Tirei nove na minha redação, e fui a primeira colocada no concurso de professora, e voltei lá assim, nossa! Agora passei, porque tenho o Normal Superior! Naquela época, naquele concurso que eu fiz, dos dez primeiros colocados, se eu não estiver enganada, cinco ou seis eram do Normal

Superior. Isso porque do décimo até o vigésimo lugar, todos cursavam o Normal Superior. (CAROLAYNE, 2010).

Aydê e Zaíra não prestaram nenhum tipo de concurso público, pois pertenciam ao quadro permanente de funcionários da Rede Municipal de Educação.

No caso de Dália, ela atribui o sucesso de aprovação nos concursos à questão do conhecimento científico adquirido pelos conteúdos das disciplinas ministradas no curso. A egressa/professora relata:

[...] o que contribuiu foi os conteúdos estudados para as aulas, pois tive bagagem científica, conhecimento para passar em três concursos, e isso ocorreu depois que eu fiz o Curso Normal Superior, e fui bem classificada, em todos eles. (DÁLIA, 2010).

No que se refere às disciplinas mais relevantes, 55% das respostas obtidas demonstraram que os egressos consideraram todas as disciplinas de suma importância para a sua formação profissional, pois essas disciplinas contemplavam as fundamentações teóricas e as metodológicas.

Segundo os egressos, os materiais utilizados eram de excelente qualidade e, além disso, os professores de cada disciplina dominavam o assunto tratado, destacando a relevância daquela disciplina para a sua prática docente. Semelhante aos gráficos anteriores, isto também recai na questão da avaliação do curso. De acordo com o Gráfico 4, em relação às disciplinas, todas tiveram importância vital para o conhecimento das práticas pedagógicas. Assim, a disciplina Fundamentos Metodológicos da Alfabetização (FMALF) com 15%; Fundamentos Filosóficos da Educação (Filosofia), 5%; Literatura Infantil, 5%; Fundamentos e Organização da Educação Infantil I e II (FOEI I e II), 5%, Fundamentos e Metodologia da Arte (Artes), 5%; Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa (FMLP), 5%; e Estágio Curricular Supervisionado, 5%.

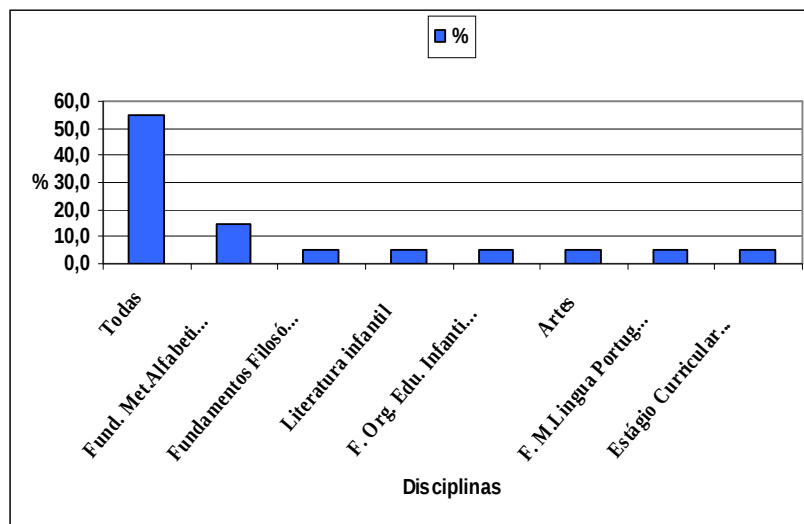


GRÁFICO 4 – Disciplinas mais relevantes

Fonte: Narcizo (2010).

Observamos que as disciplinas referentes aos fundamentos metodológicos de cada área foram relevantemente citadas. O depoimento de Dália nos permite ampliar a compreensão sobre a avaliação do curso pelo modo como ela avalia o oferecimento das disciplinas no curso e sua importância:

Olha se eu te falar que é só uma, eu estou mentido [...]; acho que todas tiveram uma importância... porque se você não conhecer a psicologia, para trabalhar com a criança como vai [...] te adiantar à prática da leitura. Então, quer dizer, uma foi a complementação da outra. Então não tenho como te dizer de uma disciplina só. [...] olha a que mais me ajudou foi a Literatura Infantil [...] depois a Psicologia [...] e a Filosofia [...] tudo foi uma complementação da outra. Tanto a fundamentação quanto a prática [...] se você não tiver a teoria [...] não tem como trabalhar a prática. (DÁLIA, 2010).

Concordando com as palavras de Dália, a egressa/professora Aydê disse:

[...] todas as disciplinas [...] tudo contribuiu para a gente [...] pegar de todas as disciplinas um pouco de conhecimento [...] Português sabe [...] me incentivou muito para falar [...] a gente falava errado demais, isso serviu bastante para meu trabalho também [...]. (AYDÊ, 2010).

Da mesma forma, Carolayne depõe sobre a avaliação do curso como uma maneira significativa para a compreensão do conteúdo ministrado nas diferentes disciplinas e dá destaque para duas disciplinas que colaboraram de forma significativa para a área em que atua:

Todas foram importantes, mas teve duas disciplinas que marcaram mesmo meu trabalho: foi a de Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil. Lógico!! E a de Fundamentos Metodológicos da Arte, porque todos aqueles conhecimentos que adquiri e os textos, eu tenho até hoje. Eu uso e passo para as meninas. Eu ensino as crianças fazerem, os pigmentos naturais, que até hoje a gente busca pigmento de tudo quanto é jeito, busco novidades, é porque é a minha área, então a Educação Infantil e artes que marcou mesmo. (CAROLAYNE, 2010).

Nas palavras de Zaíra percebemos um destaque para a disciplina relacionada ao seu trabalho na creche: “Todas. Mas acho que foi a disciplina da Educação Infantil que mais me ajudou e muito. Foi uma complementação, porque eu trabalho numa creche, então ela me ajudou muito em sala: a Fundamentação e a Metodologia da Educação Infantil”. (ZAÍRA, 2010).

As palavras de Dália e Aydê confirmam os resultados obtidos pelos questionários e traz um aspecto relevante em suas falas, que é o entendimento de que nenhum conhecimento é mais importante que o outro. O conhecimento é um todo quando se trata da formação do ser humano. Dália, ao ressaltar que tanto os fundamentos teóricos quanto a prática são importantes, confirma o que dizem os autores em relação à indissociabilidade da teoria e prática, chamado de prática reflexiva. De acordo com Pérez Gómez, citado por Libâneo (2002b, p. 56):

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

A formação profissional sempre se apresentou como um processo inacabado de busca de saberes e a formação docente não foge a esse pressuposto. A própria história desse processo mostra que a prática docente sempre esteve sujeita às transformações da sociedade e da cultura, trazendo consigo novas experiências e novos saberes. São saberes que vão além dos conhecimentos disciplinares que, por si só, não bastam. É preciso articulá-los e tomar o que está escondido por detrás das teorias.

Ao analisarmos as respostas dos questionários e as relacionarmos com os depoimentos das egressas/professoras entrevistadas, observamos que as respostas eram parecidas em alguns aspectos e, para melhor compreensão destas, decidimos classificá-las em dois aspectos: os pontos positivos e os negativos do curso.

Conforme os dados obtidos com as egressas do Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, os aspectos positivos citados foram: as fundamentações e metodologias adotadas pelo curso voltadas para a sala de aula, atendendo as necessidades dos egressos; a troca de experiências com seus pares; a qualidade dos materiais no sentido intelectual, pois, no final do curso, possuíam outra visão de mundo, bem como outra postura na sociedade; participações em eventos e em semanas acadêmicas, desenvolvendo a postura de professores/pesquisadores mediante as exposições das suas pesquisas; o resgate da autoestima por se sentirem capazes e por fazerem a diferença na educação; as trocas de experiências com demais profissionais da área de diversos locais do país; orientações dos trabalhos porque os professores do curso eram compromissados com as suas funções, com o curso e com os egressos; desenvolvimento do exercício da pesquisa por intermédio dos trabalhos solicitados pelos professores e a carga horária diferenciada que lhes possibilitavam cursar o Normal Superior e ao mesmo tempo trabalhar.

Inferimos nesses aspectos os seguintes dados: as aulas não serem oferecidas em todos os finais de semana e isso, às vezes, propiciava a fragmentação de alguns conteúdos, resultando em dificuldades de entendimentos do assunto tratado. A quantidade de material para estudo ser grande para pouco tempo de leituras e estudos; algumas disciplinas com pouca carga horária e, por isso, sentiam a necessidade de mais conteúdos e de troca de informações de alguns assuntos que deveriam ser tratados e, por último, os recursos tecnológicos, pois a falta e/ou precariedade desses recursos dificultava o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Algumas dificuldades foram evidenciadas pelas egressas quanto ao acesso à biblioteca, às viagens para se deslocarem até Dourados, MS, à ausência do espaço onde trabalhavam, ao conciliarem a docência com o curso que frequentavam, e dificuldade com relação à linguagem científica dos textos. Assim depõem:

Eu lembro que no sábado, nós não tínhamos acesso, aí dificultava, porque na sexta-feira você tinha que pegar livro e a biblioteca estava cheia, aí quando você ia no sábado você não conseguia, pois estava fechado. (DÁLIA, 2010).

[...] era complicado mesmo, porque nos sábados a biblioteca ficava fechada. Você lembrava de pegar um livro no sábado para levar para casa não tinha como. Tinha que pegar só na sexta-feira. (ZAÍRA, 2010).

Esse impasse com relação à biblioteca está relacionado com as questões

burocráticas advindas da Universidade e seu quadro de funcionários. Uma problemática que foi solucionada no decorrer da oferta do curso.

Outra dificuldade, apontada pelas egressas está relacionada às viagens, já que elas tinham que se deslocar até Dourados, MS, para assistir às aulas e algumas apresentavam mal-estar cada vez que viajavam. Aydê conta os transtornos enfrentados por causa das viagens:

A dificuldade, a viagem de ônibus era um terror, o estômago embrulhava, eu chegava mal na faculdade de manhã, aí eu tinha que comer de manhã, chegava na cantina, mas ela não estava aberta. Às vezes eu perdia, mas não queria perder a aula, não podia perder a aula, uma mudança na minha vida, foi muito radical. (AYDÊ, 2010).

Ressalta Dália em seu depoimento as dificuldades encontradas com relação a sua ausência na escola onde trabalha, pois tinha que sair de seu município para estudar. Apontou os transtornos causados com sua jornada de trabalho e as questões legais com a sua lotação e auxílio oferecido pelo município referente às fotocópias do material necessário para subsidiar o estudo. O pouco tempo foi outro fator apontado como difícil de conciliar para realizar as leituras, preparar as suas aulas e frequentar o curso ao mesmo tempo. Assim depõem:

A principal dificuldade que eu achava [...] como eu trabalhava na Educação Infantil... as crianças são muito apegadas [...] tinha que deixar substituta [...] na segunda-feira tinha mãe que perguntava porque eu havia faltado [...] não entendiam o porquê eu faltava toda sexta-feira; [...] tinha que ler, na época eu trabalhava de manhã, de tarde e noite. Então tinha que me esforçar mesmo porque senão me esforçasse, não conseguia acompanhar [...] o vocabulário não era uma norma que a gente usava [...] a gente sentia dificuldades nisso [...] realmente cansativo [...] porque passava o dia todo na faculdade [...] a faculdade não tinha condição de receber tanta gente, não tinha almoço [...] e outra viagem para voltar [...]. (DÁLIA, 2010).

Para mim, foi de conciliar a hora do meu trabalho com os estudos a distância, a realização das tarefas e trabalhos, era complicado. Porque a gente trabalhava, as colegas trabalhavam, aí a gente marcava dia de domingo para fazer os trabalhos da faculdade, mas domingo era dia de ficar com a família e então era complicado, porque tinha que abandonar a família para fazer meus trabalhos. (AYDÊ, 2010).

[...] a gente trabalha a semana inteira, em sala de aula, cansativo, e no final de semana a gente tinha que estudar, então era só isso, acordar de madrugada e ir, mas estando lá, a gente esquecia de tudo. (ZAÍRA, 2010).

Apesar de a modalidade de oferecimento do curso ter sido semipresencial com o propósito de garantir a conciliação estudo e trabalho, o estudo evidenciou as

dificuldades que as egressas/professoras encontraram para atender as exigências dessas funções exercidas por elas. Parafraseando Orlandi (1989), quando formos pensar em oferecer um curso de formação para alunos trabalhadores, é necessário pensarmos em mecanismos que possibilitem a sua formação profissional concomitantemente com o trabalho, pois, para esse autor, a universidade representa um esforço maior, pois tem que conciliar estudo com o trabalho.

Um aspecto relevante a destacar na fala de Dália se refere à dificuldade que os egressos encontraram em relação à linguagem científica empregada nos textos oferecidos pelo curso. Essa linguagem científica não é uma prática adotada no cotidiano dos professores da educação básica e quando são colocadas as leituras de textos que têm uma exigência filosófica maior, é comum eles apresentarem dificuldades com relação à linguagem. Problemas que tiveram que superar para poder acompanhar o curso. A egressa/professora Carolayne ressaltou que tiveram que superar esses impasses:

Olha o mais difícil para nós naquela época mesmo era o fato de aprender a ler. Nós de fato aprendemos a ler. A gente falava assim: “— Gente! Como a gente vai ler um livro desse tamanho!” [...] para nós um texto é uma folha! [...] as dificuldades mesmo foram nossas, de aprender, de conhecer o conteúdo [...] a maioria de nós tinha mais de 30 ou 40 anos [...]. (CAROLAYNE, 2010).

Podemos verificar pela fala de Carolayne que a maioria dos egressos/professores do Curso Normal Superior era aluno que há muito tempo tinha deixado de frequentar a escola e a maioria não tinha um curso universitário; portanto, apresentavam dificuldades em relação às características do ensino superior⁷.

Destacam-se as palavras de Imbernón (2000. p. 61), ao dizer que para o professor, em qualquer fase da vida, é necessário estabelecer um preparo que:

[...] proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude [...] que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem. [...] professores e professoras [...] devem estar preparados [...] não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente [...] comprometendo-se com o contexto e a cultura [...].

As palavras de Imbernón revelam a necessidade da educação permanente ou

⁷ As características a que nos referimos ao ensino superior diz respeito à prática pedagógica de um curso de graduação que exige leituras densas, pesquisa, produções de textos científicos, trabalhos científicos, capacidade de o aluno aprender por si mesmo, participação em eventos e outros.

continuada do professor, esteja este atuando no ensino infantil, básico ou superior. Freitas (2004) também nos diz da importância da formação continuada:

A formação contínua constitui-se em processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de construção de conhecimentos construídos no trabalho docente [...]. (FREITAS, 2004, p. 101).

Os programas, projetos de formação continuada de professores, como é o caso do nosso objeto de estudo, têm como base articular a junção dos problemas vivenciados pelos docentes com os conhecimentos teóricos, de forma a valorizar as construções e reconstruções de novos conhecimentos teórico-práticos. Muitas vezes, a maioria de nossos professores ainda não tem clareza da necessidade dessa relação biunívoca em consequência da falta de qualificação e, portanto, é necessário desenvolver projetos que visem à formação desses docentes, preferencialmente em nível superior. Sabemos que havia um número expressivo de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem a qualificação em nível superior na rede de ensino de Mato Grosso do Sul. Haja vista o grande número de acadêmicos/professores que o Normal Superior da UEMS atendeu no período de sua vigência.

O Gráfico 5 traz o quantitativo de egressos/professores que ingressaram e concluíram o Curso Normal Superior da UEMS - Polo de Dourados/MS, que compreende as unidades de Dourados, Amambai, Ponta Porã, Mundo Novo, Naviraí e Nova Andradina, elencando o percentual de formandos nessas unidades.

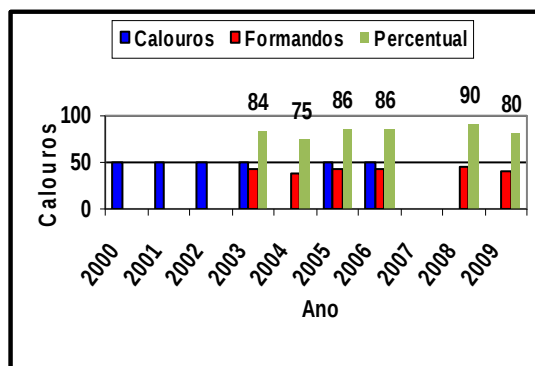


GRÁFICO 5 - Formandos da Unidade-Polo de Dourados/MS.
Fonte: Narcizo (2010).

Analisando o Gráfico 5 da Unidade - Polo de Dourados/MS, sede da UEMS, verificamos que o ano com maior número de concluintes no curso ocorreu em 2008, com 90% de concluintes. Percebemos que a média percentual de aproveitamento em relação à conclusão do curso foi acima de 80%.

Na Unidade de Amambai/MS da UEMS - Polo de Dourados/MS, em 2000, foram matriculados 73 acadêmicos/professores. Destes, 67 concluíram o curso em 2003, resultando no percentual de 92% de aprovação. A segunda turma do curso nessa Unidade foi em 2003, com o ingresso de 49 acadêmicos/professores e o término se deu em 2006, com 50 formandos. O percentual de aproveitamento desses acadêmicos no curso foi de 102%, ressaltando que nesse percentual está incluído um remanescente da turma de 2000. O Gráfico 6 permite melhor visualização do quantitativo de aproveitamento dessas duas turmas de acadêmicos/professores dessa Unidade.

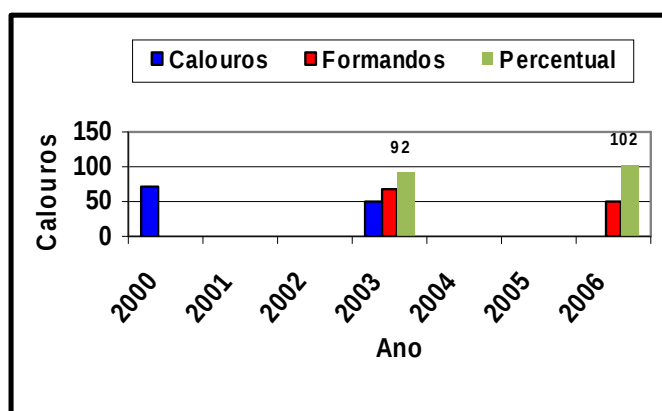


GRÁFICO 6 - Concluintes da Unidade de Amambai/MS.
Fonte: Narcizo (2010).

Destacamos que nessa Unidade foram oferecidas duas modalidades de Curso Normal Superior, sendo uma para os acadêmicos/professores não indígenas e outra para os acadêmicos/professores indígenas, por causa das necessidades daquela região.

Em Mundo Novo/MS, o curso foi oferecido para 50 acadêmicos/professores em 2000 e a conclusão do curso para essa turma se deu em 2003. Do total de 50 calouros, 37 concluíram o curso, obtendo o percentual de 74% de acordo com o Gráfico 7. Na Unidade de Mundo Novo/MS – UEMS – Polo de Dourados/MS, o Curso Normal Superior foi oferecido a uma turma somente, por causa da demanda maior ser em Naviraí, MS, e aos seus municípios circunvizinhos.

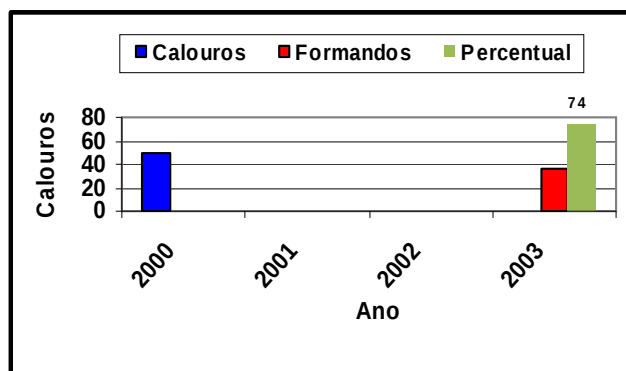


GRÁFICO 7 – Concluintes da Unidade de Mundo Novo, MS.

Fonte: Narcizo (2010).

Portanto, nos anos posteriores, o curso foi oferecido na Unidade de Naviraí/MS – Polo de Dourados/MS, conforme dados obtidos a partir do relato da coordenadora do curso.

O oferecimento do curso em Mundo Novo, MS, para uma turma somente ocorreu por causa da demanda maior naquela época ser do município de Naviraí e dos municípios ao seu redor. E por isso a prefeitura municipal de Naviraí solicitou à Pró-Reitoria de Ensino da UEMS que o curso fosse oferecido na Unidade da UEMS em Naviraí, MS.

Após a solicitação da prefeitura de Naviraí ter sido encaminhada à Pró-Reitoria para a Reitora, o curso iniciou-se com a sua primeira turma em Naviraí em 2001. Observamos no Gráfico 8 um aproveitamento expressivo de concluintes do curso nos anos de 2003 com 98%, e, em 2005, com o percentual de 106%. Esclarecemos que esse percentual foi acima de 100% por causa dos remanescentes da turma de 2001. Observamos também que em todos os anos em que o curso foi oferecido o percentual de concluintes foi acima dos 79%.

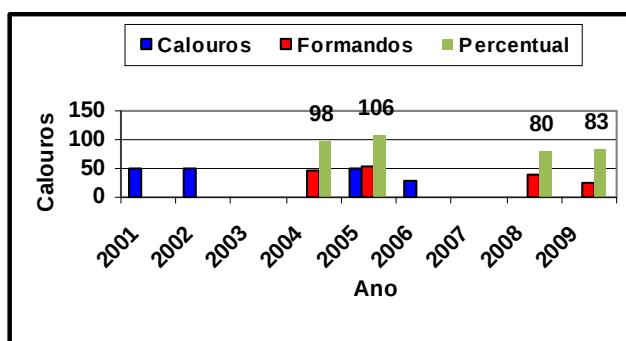


GRÁFICO 8 – Unidade de Naviraí, MS.

Fonte: Narcizo (2010).

Na Unidade de Nova Andradina, MS, o percentual de aproveitamento dos egressos ficou em torno de 85%. Ele foi oferecido para quatro turmas, sendo para duas turmas no mesmo período compreendido entre 2003 e 2006 (Gráfico 9).

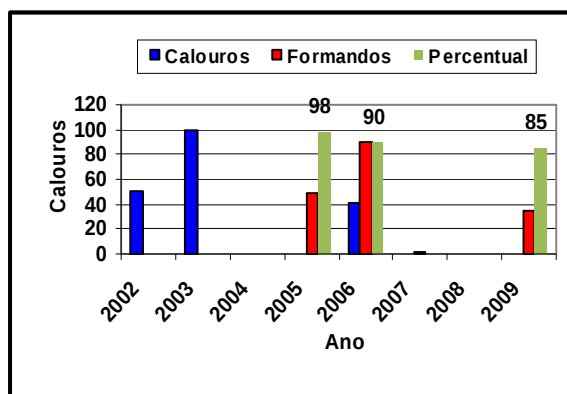


GRÁFICO 9 – Unidade de Nova Andradina/MS.
Fonte: Narcizo (2010).

Na Unidade de Ponta Porã/MS, o curso foi oferecido para cinco turmas no período de 2000 a 2006. O maior percentual de formandos foi em 2003, com 42 concluintes, obtendo o percentual de 84%, e o ano de menor aproveitamento ocorreu em 2004, com 67% de formandos, de acordo com o Gráfico 10.

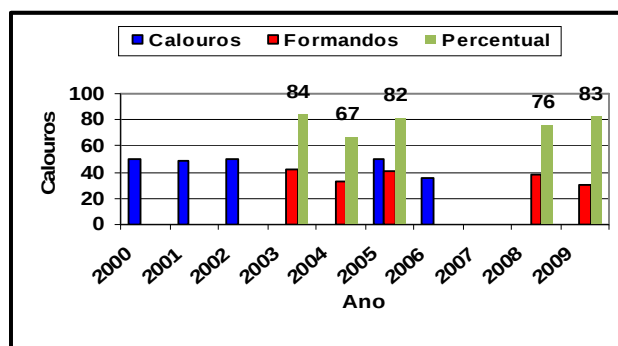


GRÁFICO 10 - Unidade de Ponta Porã/MS.
Fonte: Narcizo (2010).

Muitos acadêmicos que se formaram no Curso Normal Superior – Polo de Dourados/MS expressaram-se, em diferentes ocasiões, sua satisfação e reconhecimento por aquilo que a UEMS, por meio do Curso Normal Superior, lhes proporcionou. Esse reconhecimento pode ser observado no relato de uma egressa do curso ao afirmar que “Esse curso mudou minha vida” (UEMS EM FOCO/AGOSTO, 2009, p. 8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborarmos as considerações finais deste trabalho, torna-nos oportuno mencionarmos Paulo Freire sobre a reflexão, ao lembrarmos do nosso envolvimento com a educação, iniciando a nossa carreira docente na educação básica e posteriormente no ensino superior, mais especificamente no Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Polo de Dourados/MS, aumentando o nosso interesse em pesquisá-lo. É necessário mencionarmos que vários foram os fatores que propiciaram o desenvolvimento desta pesquisa, tais como: pertencer ao quadro docente da Instituição desde 2004; a dedicação exclusiva do docente ao curso e a modalidade diferenciada do oferecimento do curso, dos demais cursos ofertados pela UEMS. Esses fatores nos proporcionaram, no primeiro momento, as seguintes indagações: Curso Normal Superior: para quê? Para quem se destina esse curso? No qual resultou no tema desta pesquisa.

Ao ingressarmos no quadro docente do curso em 2005, nos permitiu e nos estimulou a realização deste estudo, trazendo os significados produzidos pelos egressos/professores que viveram essa experiência no Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS, na formação continuada, contribuindo para novas propostas e a futuras pesquisas relacionadas a essa temática.

Alguns documentos foram necessários e pertinentes para análise dos dados: o processo da criação do Curso Normal Superior, implantação, o projeto pedagógico e outros. Outra metodologia que consideramos relevante para este trabalho foram as entrevistas realizadas com profissionais que estiveram ligados diretamente à implantação e oferta do curso: Pró-Reitora de Ensino (2000–2006), Coordenadora do Curso (2002–2009) e aos egressos com os quais mantivemos contato para aplicar os instrumentos de coleta de dados com a finalidade de alcançar o objetivo proposto para esta pesquisa. Partimos do pressuposto que atualmente a escola exige um novo perfil de professor, sendo este capaz trabalhar com as diversidades apresentadas no seu cotidiano de sala de aula utilizando diversos saberes adquiridos pela sua prática e conhecimentos teóricos.

Tendo em vista essa nova exigência da sociedade atual e a UEMS compromissada com a qualidade educacional tendo como premissa contribuir com a qualificação docente para o Estado de Mato Grosso do Sul, implantou o projeto do Curso Normal Superior, evidenciando na pesquisa que a referida Instituição foi a

primeira universidade pública do país a oferecer o curso e na modalidade diferenciada em que foi realizado, contribuindo na formação continuada dos professores, habilitando-os para atuarem nas escolas, bem como atendendo o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN nº 9.394/1996.

Os dados apontaram que grande parte dos discentes que buscaram o Curso Normal Superior não o fez como formação inicial, pois eram egressos do Curso Normal Médio e atuavam no magistério há alguns anos. Essa formação continuada em nível superior se deu primeiramente pela exigência legal de formação docente e, posteriormente, por fatores relacionados à própria prática docente e à necessidade de inserção e ascensão no mercado de trabalho que exigiam e exigem conhecimentos mais sistematizados e atualizados a respeito da escola, da educação e da prática profissional como um todo.

A pesquisa revelou ainda o envolvimento reflexivo na prática pedagógica dos egressos em relação à continuidade dos estudos, resgatando a sua autoestima. Percebemos também os princípios de conduta para o desenvolvimento das aprendizagens pessoais e coletivas para a docência. Ressaltamos que a escolha da atuação como docente foi marcada por situações diversas, tais como: Carolayne depõe que a sua entrada no Magistério se deu por curiosidade e por ter sido aprovada em um concurso público na área educacional. Com Zaíra, a docência iniciou-se de forma diferente, pois teve que começar a trabalhar muito cedo como babá e foi aí que descobriu o interesse em trabalhar com crianças, optando pela carreira do Magistério. Dália deixou claro na entrevista o seu desejo pela carreira do magistério, e Aydê iniciou a carreira do Magistério com 17 anos, influenciada pela sua mãe que era professora.

Os dados apontaram sobre a trajetória profissional dos egressos e demonstraram caminhos com percalços, mas muito empenho na qualificação da profissão docente, mesmo aquelas que não optaram inicialmente pela carreira docente, como ficou demonstrado no depoimento de Carolayne.

Foi revelado ainda, por meio das entrevistas, que nenhum conhecimento deve ser trabalhado sem estar historicamente fundamentado e contextualizado. Destacaram a importância da relação teoria e prática em uma visão dialética; e o compromisso do educador no exercício da docência, para as mudanças dos modelos conservadores que excluem a grande parcela da população, geralmente a menos favorecida economicamente, corroborando com os que nos ensina Pimenta (1995) de que a educação tem que passar pela humanização, isto é, tornar os seres humanos

mais participativos e construtores de trabalho voltado para o progresso da civilização.

Essa humanização implicitamente foi revelada no depoimento dos egressos quando das semanas acadêmicas, jornadas e outros eventos científicos, em que expunham e publicavam os resultados das suas pesquisas científicas, e estes estudos eram realizados a partir da sua realidade de sua sala de aula, demonstrando os resultados das primeiras reflexões a eles lançadas durante a pesquisa, a necessidade de reverem algumas posturas pedagógicas, bem como o compromisso com a vida e o respeito à construção do conhecimento com equidade.

A participação em eventos científicos, proporcionados pelo curso, contribuiu para a aprendizagem dos egressos/professores. Consideramos que essas participações concretizam mudanças no contexto educacional. Porém, ressaltamos que há muito a ser feito, pois ao indagarmos os aspectos negativos do oferecimento do curso, percebemos grandes dificuldades enfrentadas pelas egressas/professoras entrevistadas, bem como das respostas obtidas pelo questionário aplicado para 178 egressos/professores.

Inferimos nesses aspectos os seguintes dados: as aulas não serem oferecidas em todos os finais de semana e isso, às vezes, propiciava a fragmentação de alguns conteúdos, resultando em mais dificuldades de entendimentos do assunto tratado; a quantidade de material para estudo ser grande para pouco tempo de leituras e estudos, dados que podem ser mais bem esclarecidos com as falas das egressas/professoras entrevistadas; e, por último, os recursos tecnológicos, pois a falta e/ou precariedade deles dificultava o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É necessário registrarmos que esse fato da precariedade dos recursos tecnológicos não foi sanado ao longo do oferecimento da vigência do curso, portanto ressaltamos que os programas, propostas criadas pelos órgãos públicos, ainda não priorizam a garantia do oferecimento da educação com os recursos necessários para atender as necessidades básicas ao desenvolvimento educacional do ensino-aprendizagem.

De porte desses dados obtidos e analisados, verificamos que os egressos/professores mudaram de atitudes e de concepções quanto ao seu papel para a construção de um ensino de maior ⁸qualidade. Também evidenciamos que os

⁸ Entendendo por educação de qualidade conforme preconiza Libâneo (2000, p. 53): “aquela em que a escola promova para todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.”

egressos professores têm a consciência da relevância de relacionar teoria e prática, a continuidade aos estudos, o domínio dos conhecimentos teóricos, o compromisso com a docência, pois desenvolveu o espírito crítico da reflexão na e para a ação. Esses conhecimentos adquiridos no curso, em parte proporcionados com as disciplinas de fundamentos e metodologias, possibilitaram-lhes ampliar a forma de ver e sentir o mundo, tendo em vista a sua nova postura de se sentir sujeito participante e construtor desta sociedade em que está inserido, no qual cada um dos sujeitos tem a sua parcela de responsabilidade pela mudança na e para a sociedade.

Dessa forma, devemos a cada dia refletir sobre as nossas ações, reafirmando, por meio das nossas práticas pessoais e pedagógicas, o nosso compromisso ético enquanto o ser e se fazer ser professor, para que possamos corroborar com a ampliação e difusão do conhecimento.

Este trabalho apresenta alguns pontos para a reflexão sobre as influências e inferências proporcionadas pelo Curso Normal Superior – Polo de Dourados/MS oferecido pela UEMS. Reflexões que conduzem a uma visão mais ampla da escola, do processo educativo e da sociedade, induzindo-os à busca de melhorias da carreira docente, estimulando a busca e a realização para as mudanças de ideias e das práticas.

Nesse sentido, sugerimos que este estudo sobre a formação continuada de professores possa contribuir para outros estudos, e que novas propostas possam vir a constituir outras pesquisas, refletindo em outras temáticas, por exemplo, o papel das prefeituras, secretarias municipais e estaduais de educação, os resultados obtidos com as avaliações aplicadas pelo MEC nas salas de aulas em que esses egressos/professores ministram aulas, acontecimentos realizados após o intervalo dos dois anos da conclusão desse curso e os conhecimentos adquiridos e produzidos por eles, educadores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, Vilma de Souza Rocha. **A política de formação de professores nas primeiras séries do ensino fundamental: diretrizes e impasses**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39 Acessado em 08/03/2010.

ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: EDUC, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.) Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisas em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, Sheila Zambello de. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2009.

ARAÚJO, Terezinha Fonseca de Carvalho. **Formação de professores: implantação do curso normal superior em Mato Grosso do Sul a experiência da UCDB**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39 Acessado em 08/03/2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5ª ed. rev. e atualizada. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BELLO, Isabel Melero. **Trajetórias do Curso Normal Superior: Das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39. Acessado em 08/03/2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Memorial** Apresentado à Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão - FAPEX para o Prêmio Pesquisador do Ano 1994/UFBA, Área III - Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador – 1995.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Ano CXXXIV, n. 248.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os institutos superiores de educação.

CÂMARA, Tereza Cristina Bernardo da. **Corporeidade e humanescência na fonte dos saberes da vida: a formação de professores que valoriza o ser**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39 Acessado em 08/03/2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia. **Psicologia social: o ser humano em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CRUZ, Gisele Barreto da. **O componente pesquisa na formação e na prática dos professores das Séries Iniciais na visão dos professores do Curso Normal Superior**. 2002. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39. Acessado em 08/03/2010.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **A Pedagogia na visão dos formadores de professores do Curso Normal Superior**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal. Disponível

em: http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39. Acessado em 08/03/2010.

_____, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39. Acessado em 08/03/2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Ed.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, Nº 79, Agosto/2002

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FREITAS, Helena Costa de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, vol. 23, nº 80, setembro, 2002. p.136 – 167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em: 10/11/2010.

_____. Helena Costa de. A formação inicial e continuada dos profissionais em educação. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; SILVA, Aída Maria Monteiro. (Orgs.). **Retrato da Escola no Brasil**. CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p 51-76.

_____. Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2005 Coleção: Ciências da educação: século XXI.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Traduzido por Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.93-124.

GONÇALVES, Luiz Antônio Álvares. **Diretrizes para a implantação e utilização da tecnologia de videoconferência no curso de graduação Normal Superior da UEMS**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39. Acessado em 08/03/2010.

GUERRA, C. T. **A Psicologia na Formação de Professores: concepções de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes de cursos de licenciatura**. (Exame de Qualificação Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORNAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **UEMS em foco**. Ano III. Número 3, agosto, 2009. Distribuição gratuita. Disponível em: WWW.uems.br. Acessado em 02 de setembro de 2009.

KENSKI, Vani Moreira. A formação do professor-pesquisador: experiências no grupo de pesquisa “memória, ensino e novas tecnologias (MENT)”. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n 19, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr 2002

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n.68, p.239-277, dez., 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Editora Cortez, 2002b.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 5656, de 10 de dez. de 1999**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento do curso de graduação Normal Superior – Habilitação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Homologada em 15 de dez. de 1999 e publicada no Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1999, 16. dez. 1999. Arquivo CEE/Campo Grande (MS).

MELLO, Lucrécia Stringheta. **Pesquisa interdisciplinar: um processo em constru(a)ção**. Campo Grande: UFMS, 2004.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**: Porto Alegre, Artmed, 2006.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolleti. **Ensino: as abordagens do processo**. 11. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1999. v. 1. 119 p.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolleti. **Escola e aprendizagem da docência**. São Paulo: EDUFSCAR, 2002, p.203.

MORAES, Irany Novah. **Memorial**: síntese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. Documento apresentado à Faculdade de Medicina para o Concurso de Professor Titular do Departamento de Cirurgia – Disciplina de Cirurgia Vascular Periférica.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NOGARO, Arnaldo. **Lógicas Subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – universidade Federal do Sul. Porto Alegre. Disponível em: [HTTP://hdl.handle.net/10183/2284](http://hdl.handle.net/10183/2284) Acessado em 10/03/2010.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto: 1992.

_____. Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-43.

_____. Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago. **Crenças de professores dos primeiros anos do ensino fundamental sobre a prática pedagógica em Matemática**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39 Acessado em 08/03/2010.

PESSOA, Fernando. **A Passagem das Horas de Álvaro de Campos** (edição crítica de Cleonice Berardinelli), Lisboa, 1988. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000011.pdf> Acessado em 10/02/2011.

PERIUS, Sergio. **Formação de professores indígenas para atendimento à comunidade Guarani e Kaiowá do município de Amambaí no estado do Mato Grosso do Sul**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39 Acessado em: 08/03/2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETRILLI, Silvia Regina Pincerato. **A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, Campinas. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39 Acessado em 08/03/2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas SP: Papirus, 1998

_____. Selma Garrido. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

_____. Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um Conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Selma Garrido; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência em formação**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, v. 1).

_____. Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. Programa de formação de professores – USP1. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.) **Formação de educadores: O papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2009.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-ailton-salgado-rosendo>. Acessado em 30/01/2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Um esquema para o planejamento da prática (Capítulo 9). In: _____, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Sydione. **Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39 Acessado em 08/03/2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. In: Formação de educadores: desafios e perspectivas. Raquel Lazzari Leite Barbosa (Orgs.). São Paulo: UNESP, 2003, p.71-89.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**. Ano XX, Nº. 68, p. 220 – 238, Dez., 1999.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

SHULMAN, L. Entrevista de L. Shulman para o site **Divulgação e Cultura Científica Iberoamericana, da Organização dos Estados Ibero-Americanos, 2010**. Disponível em: HTTP://www.oei.es/divulgacioncientifica/entrevistas_071.htm

SILVA, Ezequiel T. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas, Papirus, 1995.

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

TEIXEIRA, A.C. **Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social**. Passo fundo: UPF, 2002.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução**. Cadernos de pesquisa n. 49, maio, 1984 p. 45 - 50

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. 3 ed. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TINÉ, Sandra Zita Silva. **Curso Normal Superior:** políticas e percursos no Distrito Federal. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília - UnB Brasília. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39 Acessado em: 08/03/2010.

UEMS-UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Câmara de Ensino do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão CE/CEPE – UEMS.

DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS Nº 017, de 22 de setembro de 1999. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Normal Superior da UEMS/MS. Dourados, 1999.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução/CEPE-UEMS Nº. 131, de 06 de out. de 1999.** Dispõe do pedido de autorização para implantação do curso de graduação Normal Superior. Dourados-MS, 1999. Arquivo UEMS/Dourados/MS.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior:** curso de graduação Normal Superior – habilitação em magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Novembro 2002.

_____. **UEMS em foco:** jornal da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Ano II. Número 3. Agosto 2009.

URT, Sônia da Cunha. **Apostila elaborada para a disciplina Identidade, Memória e Prática Docente,** do Mestrado em Educação do Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande: PPGDE, (mimeo), 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 3.ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro do questionário.

Dourados, 22 de julho de 2009.

Caríssimos(as):

Estou realizando uma pesquisa sobre o Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul “UEMS” – Polo de Dourados/MS, com o objetivo de identificar quais foram as contribuições do Curso Normal Superior da UEMS – polo de Dourados, na formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul, e as possíveis mudanças ocorridas nas suas práticas pessoais e pedagógicas.

Peço a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo, pois com os dados coletados será realizada análise para identificar a relevância deste curso no processo de qualificação profissional visando à melhoria na qualidade da educação sul mato-grossense, no qual o produto final será a minha dissertação de mestrado em educação do programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul " UFMS".

Agradeço antecipadamente.

Professora Nilva Celestrino Rocha Narcizo.

Questionário:

- 1- Nome:.....
- 2- Cidade onde reside:.....
- 3- Local de trabalho.....
- 4- Função.....
- 5- Unidade em que cursou o Curso Normal Superior:

() Mundo Novo	() Nova Andradina	() Dourados
() Ponta Porã	() Naviraí	() Amambaí
- 6- Ano de conclusão:
() 2003 () 2004 () 2005 () 2006 () 2007 () 2008 () 2009
- 7- Você deu continuidade aos estudos?
() não () sim Qual? () especialização () mestrado () doutorado
- 8- Após a conclusão do Curso Normal Superior, você participou de algum concurso público?

- () sim Qual?.....
- () não

9- Qual o resultado que você obteve neste concurso?

- () aprovado(a) () reprovado(a)

10- Caso tenha sido aprovado(a), qual a sua colocação?

- () entre os 10 primeiros lugares
- () do 11 ao 20 lugar
- () do 21 ao 30 lugar
- () acima do 30 lugar

11- Que nota você daria ao Curso Normal Superior?

- () de 0 a 5
- () de 6 a 7
- () de 8 a 9
- () de 9 a dez

12- Das disciplinas oferecidas pelo Curso, cite as que mais contribuíram para o êxito da sua vida profissional:

.....

.....

.....

13- Relate os aspectos relevantes do Curso Normal Superior e os aspectos menos relevantes, considerados por você.

.....

.....

.....

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- 1. Título do projeto de Pesquisa:** Curso Normal Superior: Para que e para quem?
- 2. Delineamento do Estudo e Objetivos:** Analisar o processo de construção sócio-histórica da profissão docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contextualizando-a partir da implantação da proposta do Curso Normal Superior na Lei de Diretrizes e Bases Nº. 9394/96 como exigência de formação profissional, dialogando com os teóricos que estudam a formação docente. Descrever e analisar o Projeto do Curso Normal Superior da “UEMS”- Polo de Dourados/MS, com o propósito de identificar a sua finalidade, suas peculiaridades, contribuições na formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de MS, e as possíveis mudanças ocorridas nas práticas pessoais e pedagógicas dos egressos.
- 3. Procedimentos da Pesquisa:** A pesquisa será realizada através de estudos bibliográficos sobre formação de professores, a fim de esclarecer compreender conceitos sobre a temática e os debates ocorridos a partir das mudanças promovidas pela legislação educacional pós LDB/96. Outro procedimento utilizado é o estudo do projeto do Curso Normal Superior da “UEMS”- Polo de Dourados, elaborado pela equipe pedagógica da própria instituição, seguido do questionário aplicado aos egressos do curso, as entrevistas com a pró-reitora de ensino da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul “UEMS” no período de 2000 a 2006, coordenadora vigente do Curso e 4 (quatro) egressas. Como técnica de pesquisa, será adotada a entrevista semi-estruturada e o questionário, instrumentos que foram elaborados especificamente para esse estudo.
- 4. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 5. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
- 6. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também

não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

7. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui, informada a respeito do protocolo da pesquisa em estudo e que li as premissas e condições deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo voluntariamente em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Nilva Celestrino Rocha Narcizo. Declaro que estão suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Assinatura do sujeito participante

Data: ____/____/2010.

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Pesquisadora Nilva Celestrino Rocha Narcizo

Dourados/MS, ____/____/2010.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com a pró-reitora de ensino da UEMS período 2000 - 2006.

Na época da criação do curso superior, qual era a sua função na UEMS e o que você fez em relação a criação do Curso Normal Superior da UEMS? Relate um pouco sobre a história do curso, o que você tem a dizer, a contribuir sobre a história desse curso especificamente.

Quais foram as dificuldades que você enquanto pró-reitora de ensino enfrentou para o oferecimento do Curso Normal Superior?

Você pediu um concurso específico para o Curso Normal Superior? Quais foram os critérios utilizados?

Qual foi o motivo que levou o Curso Normal Superior a ser reconhecido nacionalmente, na forma como foi, e o que você atribui a isso?

Qual fator ou quais fatores você atribui ao término do curso Normal Superior, pois era um projeto que poderia ser prorrogado?

Quais foram os aspectos positivos e negativos do curso durante o seu oferecimento?

Você acredita que a demanda a ser atendida prevista na criação do curso, foi alcançada?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista para Coordenadora do Curso Normal Superior da UEMS.

Desejo obter com essa entrevista informações sobre o Curso Normal Superior da UEMS e gostaria que me respondesse algumas perguntas.

Quando foi o seu ingresso no curso Normal Superior e se você ajudou a elaborar o projeto político pedagógico do curso?

Como era o processo metodológico do Curso Normal Superior nesse início de implantação?

Porque o projeto político pedagógico do Curso Normal Superior foi reformulado em 2002?

Quais foram as outras alterações realizadas no projeto político pedagógico do Curso Normal Superior da UEMS?

Como e quando iniciaram o oferecimento das semanas acadêmicas realizadas pelo Curso Normal Superior da UEMS?

Sabe-se que o Curso Normal Superior da UEMS foi um curso que apresentou baixíssimos índices de evasão. Você atribui esse aspecto positivo do curso, a quais fatores?

Nas parcerias com as prefeituras, quem é que ia conversar, com o prefeito, secretaria de educação? E como foi feito isso?

O curso atendeu a demanda prevista no início do curso?

Quais foram os pontos positivos e negativos do curso?

Os projetos de TCC, desde o início do curso, tinha esse caráter, essa metodologia de pesquisa, de trabalho acadêmico científico?

O ano passado (2009), foi o último ano de oferecimento do curso, houve alguma intenção por parte das prefeituras ou mesmo da própria universidade de que esse curso viesse a ser viabilizado novamente?

Como se deu o processo de avaliação do curso pela primeira vez pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul?

Esse curso foi uma referência nacional. E, como foi esse processo de reconhecimento do curso pelo MEC? Quais foram as pessoas que foram em Brasília para mostrar a proposta ao MEC?

O Curso foi reconhecido, re-autorizado quantas vezes?

APÊNDICE E - Roteiro da entrevista semi-estruturada com as egressas do Curso Normal Superior da UEMS/Polo de Dourados/MS.

Desejo obter com essa entrevista informações sobre a sua história de vida a partir do início da sua vida profissional, a sua formação nível médio e acadêmico - Curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS e a relação dessa formação para as possíveis mudanças nas suas práticas pessoais e pedagógicas. Para isso vou me basear em quatro grandes questões que serão divididas em sub questões mais específicas: Professora antes do Curso Normal Superior; Professora concomitante ao curso Normal Superior; Professora depois do Curso Normal Superior e professora que eu não quero ser.

- 1 - Como se deu o início da sua docência?
- 2 – Relate sobre a sua formação e prática pedagógica antes do Curso Normal Superior?
- 3 - Quais foram os motivos que te motivaram a ingressar no Curso Normal Superior?
- 4 – Quais foram as dificuldades que você enfrentou no início do curso?
- 5 – Quais foram os desafios encontrados no curso? E por quê?
- 6 – Esses desafios foram vencidos? De que forma?
- 7 – Quais as disciplinas foram mais significativas no sentido de contribuição para a sua prática pedagógica? Exemplifique:
- 8 – O que não foi relevante no Curso? Por quê?
- 9 – Quais foram as limitações do curso?
- 10 – Qual foi a repercussão dessa sobrecarga de trabalhar e estudar?
- 11 - Como conciliou essa relação da sua prática diária, trabalho e estudo?
- 12 - O curso Normal Superior da UEMS – Polo de Dourados/MS contribuiu para mudanças na sua prática pessoal e pedagógica? Quais foram e de que forma?

ANEXOS

ANEXO A - DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS Nº 017, de 22 de setembro de 1999.

DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS Nº 017, de 22 de setembro de 1999.

Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Normal Superior da UEMS.

A CÂMARA DE ENSINO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, em reunião extraordinária realizada em 22 de setembro de 1999,

DELIBERA:

Art. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico que integra a proposta para a implantação do Curso de Graduação Normal Superior pela Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Art. 2º Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação.

Profª GISELLE CRISTINA MARTINS REAL

Presidente – Câmara de Ensino – CEPE/UEMS

Homologo em 27/09/99.

Profª LEOCÁDIA AGLAÉ PETRY LEME
Reitora – UEMS

ANEXO B - Projeto Político Pedagógico de 1999 do Curso Normal Superior.



***CURSO DE GRADUAÇÃO NORMAL
SUPERIOR:
HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E
MAGISTÉRIO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL***

DOURADOS – SETEMBRO DE 1999



JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS

Governador do Estado de Mato Grosso do Sul

PEDRO CESAR KEMP GONÇALVES

Secretário de Estado de Educação

MARIA CRISTINA POSSARI LEMOS

Presidente do Conselho Estadual de Educação



LEOCÁDIA AGLAÉ PETRY LEME
Reitora da UEMS

Luiz Antonio Álvares Gonçalves
Vice-Reitor da UEMS

GISELLE CRISTINA MARTINS REAL
Pró-Reitora de Ensino

AFRÂNIO JOSÉ SORIANO SOARES
Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão

ONILDA SANCHES NINCÃO
*Coordenadora do Curso de Graduação Normal Superior:
Habilitação em Educação Infantil e Magistério nos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental*

Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso

Prof.^a GISELLE CRISTINA MARTINS REAL

Prof.^a MARIA CECÍLIA DE MELO SILVA

Prof.^a VERA LUCIA MAZANATTI LUTI

Prof.^a ONILDA SANCHES NINCÃO

Prof.^a GRACI MARLENE PAVAN

Prof.^a VERA GEMA MILANI CARBONARI

Prof^o JOSÉ FELICE

Elaboração do processo

Prof.^a MARIA ODETE AMARAL

Formatação e Diagramação

EDSON PEREIRA DE SOUZA

IV - DO CURSO – Deliberação CEE/MS Nº 4807/97 – inciso IV**4.1 Justificativa**

A Universidade compreendida como local dinâmico dos saberes, espaço de diálogo, busca permanente de sintonia com nossos tempos, atenta às mudanças e renovações, como também impulsionada pelas necessidades educacionais da realidade circundante não pode se eximir de seu compromisso com os projetos que buscam a melhoria da educação.

Assim, diante da Lei n.º 9.394/96 - LDB, em suas disposições transitórias, art. 87 § 4º preconiza que no prazo de dez anos "somente serão admitidos professores habilitados em nível superior".

Para este fim a lei estabelece que

Art. 87. § 3º - Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: (...)

III - realizar programas de capacitação para **todos os professores em exercício**, utilizando também, para isto os recursos da educação a distância. (grifos nossos)

Considerando a realidade educacional das redes de ensino públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, em que o número de professores sem curso superior que estão em pleno exercício de sua profissão é considerável, principalmente nas redes públicas de ensino, acredita ser necessário efetivarem-se ações que possam minimizar esta situação. A UEMS que dentre suas finalidades visa atenuar as desigualdades regionais no Estado de Mato Grosso do Sul não pode permanecer alheia a esta realidade.

Quando se constata em levantamentos, dados estatísticos preocupantes (veja-se demandas em anexo), no que se refere à escola pública, com relação à formação dos educadores, consubstanciados, sobretudo, no alto índice de retenção apresentados nas séries iniciais do ensino fundamental, é preciso que se reflita sobre, e que de alguma forma tente- se encontrar meios que contribuam para melhorar essa situação.

A educação tem uma função social definida e está vinculada ao processo de conquista e vivência da cidadania pelos integrantes de uma sociedade que se quer

democrática e por isso a Universidade, enquanto agência formadora tem um compromisso específico na busca e na construção da competência técnico-profissional, permitindo a participação lúcida, crítica e responsável na construção desta cidadania.

É sabido que diversos são os determinantes que favorecem a deterioração da qualidade da educação ofertada na escola pública e que, muitos deles, estão diretamente ligados às relações sociais e econômicas às quais está submetida grande parte da população.

É preciso que se tenha clareza que alguns desses determinantes estão diretamente ligados ao sistema educacional e que, sem perder de vista a globalidade e as circunstâncias, devem ser tratadas no seio de suas peculiaridades e características.

Dessa forma, o curso a ser oferecido pretende atender à demanda emergente do estado, com o intuito de articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo, credenciando profissionais que tenham condições de atuar, inclusive, em áreas específicas, tais como: cuidado e educação em creches, ensino em classe de educação infantil, atendimento em educação inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais, educação de comunidades indígenas e educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva é fundamental uma concepção de currículo que leve em conta a sua experiência na sala de aula, proporcionando reflexão e a otimização de sua prática docente. Essa dinâmica pedagógica contribuirá para superar visões fragmentadas do processo de ensinar e aprender, através da flexibilização que assegure possibilidades de aprofundamento da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos alunos.

Para fazer frente a essas necessidades, a educação superior deve se preocupar com cursos e programas que possibilitem a formação do cidadão para atuar nos processos de transformação social e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo contemporâneo.

A política educacional contemporânea vem incentivando a implantação de novas tecnologias educacionais que abarcam não só os recursos da informática e micro-eletrônica, mas também novas propostas educacionais, dentre estes recursos vem respondendo positivamente os anseios da sociedade vigente, o ensino à

distância, conforme Art. 80 da LDB: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de **programas de ensino a distância**, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (grifos nossos)

Essa forma de ensino, como acredita Demo (1998) “(...) mantém a expectativa de que o futuro da educação está na TELEDUCAÇÃO”. A sociedade contemporânea, inserida no contexto do “pós-industrialismo” exige novas abordagens do ensino, que torne a escola mais acessível a todos, sem, contudo desconsiderar o papel e a importância do professor no processo de aprendizagem. Alves (1998) alerta para o paradoxo da escola como está organizada atualmente, ainda calcada nos princípios de uma sociedade manufatureira, proposta por Comênio, em detrimento dos avanços tecnológicos atuais.

Com o oferecimento deste curso acredita-se no início de um trabalho que contribuirá para melhorar a realidade didático-pedagógica da educação sul-mato-grossense, democratizando o acesso ao conhecimento.

Considerando-se, ainda a preocupação da Secretaria de Estado de Educação em romper o isolacionismo social e o distanciamento com as Instituições de Ensino Superior e a própria sociedade, entende-se que o Curso ora proposto deverá atender às demandas de cada região do Estado, detectadas em diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Prefeituras Municipais que apresentam dados referentes a professores que atuam na Educação Básica e só possuem o Curso de Magistério (nível médio). São eles:

MICROREGIÃO	Nº DE PROFESSORES
Alto Taquari	182
Baixo Pantanal	068
Bodoquena	161
Campo Grande	757
Cassilândia	047
Dourados	178
Iguatemi	096
Nova Andradina	113
Paranaíba	042
Ponta Porã	198
Três Lagoas	045
TOTAL	1.887

O projeto: “Secretaria de Estado de Educação e as Universidades vivendo uma nova lição de gestão compartilhada” convoca a Universidade Estadual do Mato

Grosso do Sul a estar compondo com o Estado no propósito de reverter o quadro que ora se apresenta. Assim, deverão ser oferecidas, numa primeira etapa em Dourados, 400 vagas, sendo 50 vagas para cada turma.

A criação de um curso desta natureza, voltado, portanto para a formação do professor que atua na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, abre um vasto campo de pesquisa e extensão na Universidade.

Isto, certamente, vai contribuir para uma melhor compreensão da problemática da educação no Estado de Mato Grosso do Sul, viabilizando soluções “correspondentes” à realidade regional.

4.2 - Concepção do Curso

Reportando-se ao contexto histórico dos cursos de formação de professores, mais especificamente ao curso de Pedagogia e ao de Magistério das séries iniciais, diferentes e consecutivas legislações têm regulamentado a estrutura curricular destes cursos. Esta prática reveladora da descontinuidade e da indefinição em relação à formação do profissional da educação vem orientando, através dos anos, os debates, as polêmicas e as discussões dos educadores. Portanto a UEMS, no intuito de oferecer um profissional da educação capaz de interagir com as finalidades da educação e do ensino neste final de século, propõe a formação desse profissional através do Curso Normal Superior, conforme previsto na Resolução do CNE CP n.º 1, de 30.09.99, com habilitação em Educação Infantil e Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme o Artigo 6º, incisos I e II e oferecendo, conforme o parágrafo 1º do artigo 6º, especialização em uma das seguintes áreas de atuação profissional, com carga horária de 360 horas:

- I- cuidado e educação em creches;
- II- ensino em classes de educação infantil;
- III- atendimento e educação inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais;
- IV- educação de comunidades indígenas;
- V- educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental.

Há que se considerar que os recentes e intensos impactos socio-econômicos e culturais que velozmente se propagam e afetam em diferentes graus, e que, as rotinas de todos os segmentos sociais vêm gerando mudanças cada vez mais visíveis

na vida do cidadão, conseqüentemente, na educação e na formação do profissional da educação.

Desta forma, a principal característica desse novo cenário social é o fabuloso acúmulo da informação, que embora não seja produzido só e necessariamente pela Universidade, é dela que se originam os técnicos, os pesquisadores, os educadores que integram as instituições e o mercado.

O saber e o conhecimento humano, no mundo globalizado, parecem perder muito de sua função de busca de sentido para a vida, justificada pela incessante competição que associa-se ao poder econômico e convive com brutal exclusão social.

Apesar de sua pretensa hegemonia, a globalização da sociedade não elimina a “cultura regional”, grupos cultivam identidades próprias, as realidades se alimentam do local, do diferente. Assim, institui-se um mundo da diversidade, da pluralidade de cultura e da necessidade de múltiplos olhares sobre a realidade social e sobretudo sobre a educação.

O papel da Universidade relacionado à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a sociedade e que defina os contornos do exercício profissional contemporâneo entendendo a formação do professor como tarefa que se realiza, ao tempo em que acontecem as inovações. A decorrência normal deste processo parece ser a abordagem, de modo a ensinar ao profissional a capacidade de investigação e a de “aprender a aprender”. Esse posicionamento exige a domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar condições necessárias para o permanente processo de educação continuada.

As transformações construídas na prática dos “movimentos nacionais” dos educadores e pesquisadores vêm buscando responder as mudanças pelas quais passa a escola e dirigem-se ainda para a compreensão e tentativa de recuperação da dicotomia professor versus especialista, teoria versus prática.

A discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais orienta para o fortalecimento da identidade dos cursos de formação de professores, tendo a docência como base comum de formação de todo educador, da teoria e da prática como unidade indissociável na formação do profissional para o ensino fundamental.

Adotamos o pensamento de BRZEZINSKI⁹⁹ (1986) que, ao considerar a formação do profissional da educação, almeja:

⁹⁹ BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professor*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

... que ele tenha domínio do conteúdo e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz (...) conheça as novas tecnologias e que as utilize de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; de um educador que tenha na sua formação, uma especificidade que contribui para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; que tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade (...)

Assim entendido, o ponto de partida para a formação do profissional da educação é a compreensão da sociedade com toda sua dinamicidade. Os homens, seres históricos, apreendem a educação necessária na medida em que são capazes de compreender o processo de construção da vida ou, o que não é diferente, o movimento de transformação do trabalho. Compreender esta questão é perceber que não existe educação à parte da própria materialidade que possa ser apreendida pelos homens. Tratar a educação como uma ação mediadora da sociedade, como espaço de confluência do conhecimento científico e como profissão é tratar do próprio processo de realização do homem e, portanto, não é um processo exclusivo da escola, mas um compromisso que a transcende para tornar-se, também, um compromisso com a história.

Isto posto, entendemos, que formar educadores implica em possibilitar ao futuro profissional da educação, o entendimento desta totalidade e, conseqüentemente, a capacidade de elaborar e reelaborar conhecimento que lhe permitam atuações mais articuladas e efetivas. Daí a necessidade de formação de profissionais reflexivos, capazes de enfrentar as situações novas com que se deparam no dia-a-dia.

Para que isso se efetive faz-se necessária uma sólida fundamentação teórica em torno das questões da prática educativa e, concomitantemente, um tempo significativo para a vivência e construção de novas práticas, de modo que o aluno vincule-se às diferentes realidades, não como mero observador, mas como sujeito, co-responsável com os demais sujeitos das práticas em questão.

A concepção deste curso contempla o ensino reflexivo que segundo os estudos de MIZUKAMI (1.999) “implica que as crenças e hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria, o conteúdo curricular, a aprendizagem, etc., estão na base de sua prática de sala de aula”. O que o professor pensa e crê são componentes básicos para as concepções na sala de aula. A reflexão, sob esta ótica, está na oportunidade de os professores se tornarem conscientes de suas crenças, suposições que estão subjacentes às suas práticas e compreensões, e de reconhecê-las no seu desenvolvimento profissional, cabendo ao curso oportunizar reflexões sobre a

prática pedagógica. Este profissional deverá construir competências que lhe permitam interagir em sua área específica sem perder a visão da totalidade e, sobretudo refletindo sobre e no fazer de sua prática em sala de aula. Neste sentido, a estrutura curricular, em sua organização, proporciona uma formação geral para a construção de referências amplas que contribuam na construção do sujeito cidadão capaz de perceber, interagir e modificar o contexto social.

Este curso comprometido com a educação assim concebida insere-se no debate da sociedade para poder refletir, adequadamente, sobre os problemas específicos da região, enquanto consequência de um movimento social maior, no qual se encontra inserida. Entendemos ser necessário tratar da produção pedagógica vinculada à educação como prática dos homens, isto é, um conteúdo pedagógico determinado pelo conteúdo social.

As considerações acima delineadas levam à definição dos seguintes princípios que atendem a uma abordagem pluralista da educação, partindo da interdisciplinaridade implícita ao processo educativo:

- ✓ Princípio sócio-histórico do conhecimento. Entendendo o conhecimento como um produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e reconstrói conforme suas necessidades.
- ✓ Princípio da compreensão do multiculturalismo formador da sociedade brasileira. A pluralidade das etnias existentes, que dá origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças, apresenta-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, de forma que é impossível desconhecê-lo ou ignorá-lo.
- ✓ Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes curriculares, constituindo-se em elaboração pessoal articulando teoria / prática.
- ✓ Princípio da compreensão de transversalidade e interdisciplinaridade entendidas como elementos necessários do caráter vinculado do conhecimento das diversas áreas, construídas a partir de um social que as produziram.
- ✓ Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social o que pressupõe melhor qualidade de vida. Entendimento de que torna-se necessário rever as formas de pensar e atuar sobre a realidade que não se apresenta de modo linear, num continuum de causa e efeito, mas de modo plural, numa multiplicidade e complexidade.
- ✓ Princípio da compreensão da sabedoria da prática – como guia, fornecedor da racionalização reflexiva para a atuação dos professores. Estes saberes são específicos e desenvolvidos pelos próprios professores, fundados no seu

trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados.

4.3. Objetivos do Curso

O curso de graduação “Normal Superior – Habilitação em Educação Infantil e Magistério nos anos Iniciais do Ensino Fundamental” têm como objetivos:

- ✓ Desenvolver posturas éticas e críticas que ofereçam aos alunos chances de trabalhar, interagindo como sujeitos conscientes do seu papel na construção da História;
- ✓ Formar profissionais para a Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental capazes de repensar a educação com espírito crítico, habilidades técnico – pedagógico-sócio-políticas para o exercício competente de sua profissão e como formadores de opinião;
- ✓ Propiciar a oferta de referenciais teóricos básicos que instrumentalizem o indivíduo para atuar de forma criativa em situações diversas;
- ✓ Oportunizar o ensino e pesquisa articulados com as demandas sociais;
- ✓ Estimular uma postura ativa na busca e construção dos espaços sociais para a definição de seus próprios caminhos e ressignificações de suas práticas.

4.4. Finalidade

O curso estará voltado para a formação do profissional que seja capaz de estabelecer atitude questionadora, crítica e equilibrada no exercício da cidadania.

Educando pela pesquisa, cultivando o conhecimento, não só como fonte central de mudanças contemporâneas, mas, principalmente humanizando-o, sem perder de vista a perspectiva ética, o curso propiciará a ressignificação de formas de atuação docente coerentes com o papel atribuído à educação e ao conhecimento no mundo de hoje, assumindo, assim, seu compromisso histórico. Portanto, o profissional egresso do Curso Normal Superior será o professor capaz de refletir sobre sua própria prática pedagógica, garantindo um ensino de qualidade, de acordo com os ideais da sociedade sul-mato-grossense.

4.5. Linha Metodológica

Os princípios norteadores do curso que ensejam a formação integral, possibilitando a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, na perspectiva de construção de bases para o contínuo e necessário processo de pesquisa e reconstrução do saber numa perspectiva interdisciplinar, como também a compreensão de um profissional conhecedor de sua área específica sem perder de vista a totalidade, exigem uma linha metodológica centrada nas relações dinâmicas entre a teoria e a prática ao longo das séries constitutivas do curso.

A característica do curso propõe uma nova maneira de se fazer educação, uma concepção e uma prática de ruptura com as formas tradicionais de se ensinar na Universidade - uma ruptura epistemológica. Esta modalidade oferece uma relação pedagógica diferente, pois o professor deixa de ser o eixo, o ponto estratégico da relação, conforme afirma PRETI, ARRUDA:

“Ele continuará professando o seu crédito via o material didático que irá produzir numa postura dialogal com o interlocutor. E o estudante, o outro parceiro do diálogo, da interlocução, será convidado a abandonar a postura passiva, para conduzir sua própria formação. Passa a ser o centro de todo o processo de aprendizagem” (p.112, 1996).

Desta forma, há um movimento interativo dialético, uma comunicação bidirecional, pois acredita-se na autonomia, na capacidade do estudante aprender por si mesmo, porque trata-se de um estudante adulto, profissional ativo e que não deverá sentir-se “sozinho, isolado”.

Isto exige um currículo denso, aberto à dinâmica social e que enfatize o saber, o conhecimento que o aluno já possui, um currículo flexível, que permita ressignificações, inclusão ou eliminação de atividades durante o processo, enfim um currículo com caráter dialógico, tendo a pesquisa e a prática pedagógica como aglutinadoras dos diferentes componentes (disciplinas, seminários, eixos temáticos).

A estrutura curricular, em sua organização, proporciona ao profissional uma formação geral (aulas presenciais, seminários temáticos) e específica (pesquisa). Para isso a composição das disciplinas contempla o cruzamento de diálogos de saberes, propondo atividades, eventos organizados em torno de “seminários temáticos” com objetivos próprios, porém articulados aos demais.

A pesquisa e a prática pedagógica ocorrem ao longo do curso oportunizando ao aluno construir sua formação em processo.

A proposta curricular segue a idéia de um currículo, com as seguintes características:

- a) acentuação das habilidades básicas, donde decorre que pesquisa e elaboração própria formam, não matérias curriculares, mas o ambiente do curso; a forma básica de estudar é pesquisar sob orientação dos docentes, na esteira das teorias da aprendizagem que consagram, de um lado, o esforço reconstrutivo pessoal do aluno de cunho individual e coletivo, e, de outro, a presença do professor;
- b) tratamento de matéria por módulos;
- c) os módulos do 1º ano são tipicamente para iniciar o aluno na metodologia da aprendizagem própria do curso: básica do saber pensar, metodologia científica, pesquisa, manejo de dados;
- d) a partir daí, a pesquisa partirá de um problema prático, para salvaguardar a conjugação adequada entre teoria e prática e para substituir a idéia obsoleta de “estágio”, sendo que esta prática será “profissional”, ou seja, o aluno passará quatro horas por dia em entidade correspondente à sua atuação profissional, sem qualquer restrição no exercício, a não ser o do meio tempo de trabalho;
- e) o último ano incluirá a construção do projeto pedagógico pelo aluno, de caráter teórico e prático, a partir de seu contexto de atuação profissional ;
- f) todas as matérias, teóricas e práticas, em todos os semestres implicam pesquisa e elaboração própria *¹⁰, sob avaliação permanente dos professores; isto se aplica também à prática profissional, ou seja, não basta atuar numa entidade, mas é mister transformar esta atuação em pesquisa e elaboração própria;
- g) as matérias ditas práticas serão orientadas para produção coletiva, devendo-se, porém, nesses casos sempre, ser precedida da respectiva produção individual; esta regra vale também para o projeto pedagógico final.

Por tratar-se de currículo flexível, haverá duas modalidades organizativas curriculares: uma mais voltada para a presença real (física) do aluno, e outra para a presença virtual, assim organizadas:

- a) semanas intensivas de caráter presencial no início, uma para cada matéria, ou algo similar em termos de tempo;

¹⁰ “A atividade fundamental do aluno será a conjugação fecunda de **pesquisa e elaboração própria**, como suporte básico da qualidade formal (manejo do conhecimento) e política (cidadania), sob intensa motivação informacional” - Demo, Pedro . Questões para teleducação, 1998.

- b) presença ao final do semestre para avaliação das elaborações;
- c) aproveitamento de outras instrumentações complementares eletrônicas, como tele ou vídeo-conferências, acompanhamento de programas por parabólica, etc.

O aluno será sempre um pesquisador, elaborando trabalhos que possibilitem suficiente visão geral do curso, através da diversidade dos temas de pesquisa. O currículo opta, assim, pela abordagem em profundidade e sempre elaborada, apostando no domínio do método: quem sabe pesquisar de maneira competente e crítica, pode dar conta de qualquer tema, sobretudo de desafios novos e inusitados. A aula passa a ter um caráter curricular facultativo, não sendo a estratégia básica de aprendizagem, já que as teorias modernas e, sobretudo pós-modernas de aprendizagem assim a ressignificam. Os orientadores podem, entretanto, propor aulas em qualquer momento do curso, se assim decidirem como necessárias.

Os orientadores, docentes do curso, manterão um caderno ou livro de orientação para cada aluno, onde constem as orientações de todos os semestres, tendo como finalidade evitar temas redundantes, prejudicando a visão geral do curso. Cada aluno terá um livro ou caderno de orientação onde constem todas as orientações devidamente assinadas, recebidas durante todos os semestres, para seu controle.

O primeiro semestre é estratégico, no sentido de introduzir a lógica de aprendizagem proposta para o curso. Deve, pois, ser organizado de modo específico, para dar devido suporte aos alunos.

As elaborações dos alunos podem ser conduzidas através de dois procedimentos principais:

- ✓ etapas cumulativas (por exemplo, um trabalho dividido em quatro fases, com elaboração subsidiária em cada fase);
- ✓ etapas únicas com apresentação dos trabalhos em data previamente marcada.

É sempre possível mesclar os dois procedimentos, já que o substancial é evitar que a orientação se torne um procedimento esparso e perdido, deixando o aluno desamparado ou facilitando seu distanciamento.

Este tipo de currículo permite um funcionamento flexível do curso, sem, de forma alguma, comprometer a qualidade do mesmo.

A preparação específica em áreas de atuação profissional prevista no parágrafo 1º do artigo 6º da Resolução CP 1/99 será oferecida em forma de especialização, com 360 horas, possibilitando ao acadêmico do curso a opção por

uma das seguintes áreas: cuidado e educação em creches; ensino em classes de educação infantil; atendimento e educação inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais; educação de comunidades indígenas; educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental.

Os portadores de diploma de curso normal em nível médio terão direito a aproveitamento de estudos conforme os parágrafos 5º e 6º do artigo 6º da Resolução CP 1/99 e os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão incorporar as horas dedicadas à docência para cumprimento das 800 horas da parte prática de formação, conforme o parágrafo 2º do artigo 9º da Resolução CP 1/99.

4.5.1 Avaliação

1- Qualitativa

A avaliação dos alunos será feita por componente curricular e procedida basicamente através da produção própria orientada, de cunho individual e coletivo; quer dizer, dois processos são essenciais: orientação e reconstrução do conhecimento; o aluno que não obtiver êxito em algum componente curricular deverá refazê-lo em até três vezes através de um Programa estabelecido pelo professor e se o resultado ainda não for atingido, deverá submeter-se a uma prova da referida disciplina com todos os conteúdos. Será automaticamente excluído do curso, o aluno reprovado por duas vezes na mesma disciplina.

O processo de orientação também é parte integrante da avaliação e pode sempre ser conclamado para efeitos de reprovação, conforme constar dos livros ou cadernos de orientação.

2- Quantitativa

A avaliação será feita por notas de 1 (hum) a 10 (dez), no que se refere às elaborações. Para aprovação é mister obter, em cada componente curricular, pelo menos a nota 6 (seis). No conjunto das elaborações, entretanto, será requerida a média mínima de 7 (sete).

3 -Docentes do Curso

O curso supõe dedicação integral de oito horas diárias, distribuídas pelos períodos da manhã, tarde e noite, considerando-se, tanto o atendimento aos períodos presenciais, como os não- presenciais.

Os docentes-orientadores deverão cumprir as determinações legais em termos de titulação, ou seja, no mínimo Especialização. A produção científica permanente e sempre avaliada por processos internos e externos deverá constituir-se em requisito central da atuação do grupo, sendo a interdisciplinaridade indispensável na produção científica.

A necessidade de um profundo conhecimento da Proposta do Curso e compromisso com o mesmo, por parte dos docentes nele lotados, fazem com que haja um processo de seleção de docentes que atendam a esse perfil, adotando-se medidas legais expressas no Estatuto e Regimento Geral da UEMS.

O grupo de orientadores deverá, sempre, estar cercado de um naipe de docentes visitantes e eventuais, seja para contribuir nas aulas facultativas ou na produção de materiais didáticos, inclusive eletrônicos, ou para colaborar no processo de orientação como tal e para isso serão estabelecidos mecanismos legais de inserção dos mesmos no processo pedagógico-educacional do curso.

Habilidade fundamental será a de orientar, devendo-se estabelecer procedimentos compatíveis com a qualidade pretendida da formação dos estudantes. Dada a estrutura do curso, a orientação sistematizada e bem comprovada precisa traduzir a devida confiabilidade do curso em termos de trabalho e desempenho. Os orientadores podem, a cada momento, solicitar a presença real ou virtual dos alunos, de tal sorte que seja sempre verificável que os alunos “estariam em suas mãos”, isto é, a acessibilidade entre os docentes-orientadores do curso e os alunos é fundamental para o desenvolvimento eficiente do mesmo. No decorrer do curso, os alunos podem ganhar graus de liberdade proporcionais à qualidade das elaborações próprias.

Cabe sempre aos orientadores oferecer o formato de cada componente curricular previsto no currículo, através de um programa sucinto, no qual constem:

- a) espaço da temática com respectivos temas;
- b) bibliografia básica obrigatória e outra recomendada;
- c) didática específica de acordo com o modo de organização de cada orientador;
- d) modo de orientação;
- e) subprodutos cumulativos, datas de apresentação se for o caso, e regras de jogo da elaboração e da entrega final.

A qualidade esperada desse curso supõe um ambiente acadêmico de excelência, cujas características principais são:

- a) biblioteca dotada de pelo menos quatro perspectivas fundamentais:
 - 1. obras relativas à pedagogia;
 - 2. obras relativas aos fundamentos interdisciplinares da aprendizagem e do desenvolvimento integral e integrado da criança;
 - 3. obras relativas às habilidades básicas;
 - 4. obras relativas aos livros didáticos utilizados nos sistemas escolares;
- b) videoteca voltada para a disponibilidade de materiais didáticos com base eletrônica, apontando tanto para o uso, como para a produção própria de materiais;
- c) espaço físico adequado, adaptado às expectativas do curso, com realce para ambiente de pesquisa e elaboração própria, no sentido mais específico de um “laboratório de aprendizagem”.

O curso deve manter uma política científica sempre atualizada, entendendo-se por ela a proposta estruturada de fomento à vida acadêmica adequada, inclusive sob o aspecto gerencial. São horizontes essenciais:

- a) política de planejamento, condução e avaliação da qualidade do curso, incluindo todos os componentes, mas sempre com realce para a qualidade dos professores e para a qualidade da aprendizagem dos alunos;
- b) proposta de titulação e recapitação permanente dos docentes, incluindo-se também demais funcionários, de tal sorte a implantar-se a idéia de uma “*locus*” incessante de renovação dos “recursos humanos”;
- c) modos de financiamento da produção científica e dos veículos de disseminação, bem como da participação em eventos, em particular daqueles nos quais o participante vai apresentar trabalho próprio;
- d) acompanhamento dos egressos, também para lhes oferecer sempre a oportunidade de retorno, algo intrínseco ao próprio conceito de formação implicado nesse curso;
- e) avaliação permanente externa do aproveitamento dos alunos, ao lado da avaliação dos orientadores;

4.5.2 Da Certificação

O Curso de Graduação Normal Superior – Habilitação em Educação Infantil e Magistério nos anos Iniciais do Ensino Fundamental dará direito a diploma de licenciado no curso com a referida habilitação, aos concluintes.

5. Currículo Pleno do Curso (2000 a 2003)

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	MÓDULO S			
		teórica	Prática	Total
Fundamentos Metodológicos de Educação à Distância	01	102	00	102
Prática de Leitura e Produção de Textos	02	68	00	68
Metodologia da Pesquisa em Educação	02	102	00	102
Construção Histórica da Educação Brasileira	03	102	40	142
Fundamentos Filosóficos da Educação	03	102	30	132
Sociologia da Educação	04	102	40	142
Psicologia da Educação	04	102	40	142
Organização Política e Administrativa da Escola	05	102	80	182
Didática	05	136	80	216
Tópicos em Educação Especial	06	102	30	132
Educação e Informática	06	136	00	136
Fundamentos e Metodologia da Arte	07	68	30	98
Fundamentos e Metodologia do Movimento	07	68	30	98
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	08	136	80	216
Literatura Infantil	08	68	00	68
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	09	102	80	182
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa	09	102	80	182
Fundamentos e Metodologia da Matemática	10	136	80	216
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	11	136	40	176
Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais	12	136	40	176
Atividades Acadêmicas Complementares				170
Trabalho de Conclusão de Curso				136
Total		2.108		3.214

Total de Carga Horária Teórica.....2.108

Carga Horária Prática.....800

Atividades Acadêmicas Complementares.....170

Trabalho de Conclusão de Curso.....136

Total.....3.214

Carga horária de prática de Ensino

Desenvolvida ao longo do curso, sendo 200 horas por ano, em escolas de educação básica e através da prática docente do professor-aluno, conforme os parágrafos 1º e 2º e caput do artigo 9º da resolução CP 1/99 com orientação do professor da disciplina correspondente, incluindo seminários multidisciplinares.

Construção Histórica da Educação Brasileira.....	40
Fundamentos Filosóficos da Educação.....	30
Sociologia da Educação.....	40
Psicologia da Educação.....	40
Organização Política e Administrativa da Educação.....	80
Didática.....	80
Tópicos em Educação Especial.....	30
Fundamentos e Metodologia da Arte.....	30
Fundamentos e Metodologia do Movimento.....	30
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil.....	80
Literatura Infantil.....	80
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização.....	80
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa.....	80
Fundamentos e Metodologia da Matemática.....	80
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais.....	40
Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais.....	40
Total.....	800

DURAÇÃO DO CURSO

Carga Horária Total do Curso.....	3214
Desenvolvimento Curricular (cumprimento do programa das disciplinas).....	4 anos

5.2. Ementário das Disciplinas

Fundamentos Metodológicos da Educação à Distância

A teleeducação e suas teorias, discussões e aplicação das técnicas avançadas de rede de computadores e da informática em geral na educação. Os debates sobre aplicação e impactos da utilização de ambientes eletrônicos e computacionais no processo de aprendizagem. A construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo com auxílio de meios eletrônicos. A utilização das instrumentações eletrônicas para uma educação continuada com suporte ao ensino à distância.

Prática de Leitura e Produção de Textos

Noções de texto e organização textual: coesão e coerência; a organização do texto: articulação de elementos temáticos e estruturais. Tipos de texto: narração, descrição e dissertação; gêneros discursivos. Prática de Leitura e Compreensão de textos; produção textual.

Metodologia de Pesquisa em Educação

Introdução filosófica ao problema do conhecimento e questões relativas à lógica da investigação. O conceito de ciência. Critérios de cientificidade. Crítica à ciência. A pesquisa educacional e suas abordagens. Métodos e técnicas da pesquisa. Etapas do processo de investigação. Análises com base empírica, quantitativa, qualitativa e dialética. O processo de comunicação científica.

Construção Histórica da Educação Brasileira

O processo histórico da educação brasileira: Brasil-Colônia, Brasil-Império, Brasil-República. Política educacional brasileira: Planos, Planejamento e Diretrizes. Legislação educacional. Acordos e Diretrizes Internacionais.

Fundamentos Filosóficos da Educação

Habilidades básicas do saber pensar e do aprender. Importância da Filosofia, da Linguagem e da Matemática como habilidades de ler a realidade e de nela intervir. Papel da pesquisa e da elaboração própria para saber pensar e aprender a aprender. Sentido técnico e político. Questionamento reconstrutivo. Sentido interdisciplinar do conhecimento e da noção propedêutica.

Sociologia da Educação

Noções fundamentais de ciências sociais. Produções historiográficas e conseqüências para o ensino. Articulação, conteúdo e método. Alternativas metodológicas no ensino fundamental. A produção do conhecimento em ciências sociais. A construção do conceito de espaço e tempo na educação. Processo de produção e reprodução do espaço social, mediado pelas ações dos seres humanos.

Psicologia da Educação

Introdução a psicologia: história e conceitos. Desenvolvimento da criança e suas abordagens teóricas nas áreas biológica, cognitiva, emocional e social. Teorias da aprendizagem. Motivação da aprendizagem. Avaliação da aprendizagem.

Organização Política e Administrativa da Escola

Elaboração de um projeto que contemple: Processos educativos nas escolas básicas; vivência e análise. Organização Escolar: Gestão Escolar, Participação Comunitária, Colegiado Escolar, APM, Conselhos Escolares .

Didática

A construção histórica do Ensino da Didática e suas abordagens; a função da Escola na sociedade e a relação com a prática docente. A formação do educador e seu compromisso político face à realidade educacional. Análise do processo de aprendizagem e sua fundamentação teórica.

Tópicos em Educação Especial

Educação Especial: Aspectos Históricos; Política de Educação Especial; Processos de Integração Exclusão; Educação Especial e Currículo; O Processo pedagógico em Educação Especial.

Educação e Informática

A contribuição da estatística para os estudos em educação. Métodos estatísticos aplicados na análise e interpretação dos fenômenos em geral. Testes padronizados e tratamento de testes não padronizados visando às medidas educacionais. Manejo informatizado de dados. Consulta e tratamento nas redes, acessando complexos de dados. Informática básica.

Informática Educativa - Produção e Uso de Materiais Didáticos:

Metodologias e materiais de aprendizagem inovadores no contexto educacional.

Fundamentos e Metodologia da Arte

Linguagem e Arte-Educação

Arte na educação: pressupostos. Linguagens: corporal, visual, sonora, e cênica.

A linguagem no contexto do desenvolvimento geral da criança. A construção e desenvolvimento da leitura e escrita.

Fundamentos e Metodologia do Movimento

Pedagogia do movimento na escola de primeira e Segunda infância. A importância das obras de Wallon e Piaget no estudo da gênese da psicomotricidade. A importância do conhecimento do corpo no desenvolvimento psicológico da criança. O processo de desenvolvimento motor e intelectual. Domínios do comportamento humano e o movimento. Aspectos biológicos do desenvolvimento e o movimento humano.

Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil

O Papel da Educação Infantil no processo de escolarização: aspectos sócio-culturais, psico-pedagógicos, lingüísticos, cognitivos e legais. Políticas Públicas de Educação Infantil.

Literatura Infantil

Introdução a literatura infantil. A importância das histórias infantis, dos contos e da poesia. Abordagens da literatura infantil. A literatura como fonte de formação e informação. Funções e gênero da literatura infantil. Linhas de interpretação da literatura infantil.

Fundamentos e Metodologia da Alfabetização

A História da Escrita. O processo de construção da escrita na criança e seu papel na alfabetização. Alfabetização e Lingüística. Fonética e Fonologia

Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa

Ensino-aprendizagem de língua materna: pressupostos teóricos.

A lingüística e o ensino de Português: pressupostos teórico-práticos.

A lingüística aplicada como área de intersecção com outras áreas.

Análise de Propostas Curriculares.

Fundamentos e Metodologia da Matemática

Fundamentos filosóficos, históricos, metodológicos da aprendizagem da matemática.

Noções fundamentais para aprendizagem de conceitos e formação do pensamento lógico da criança. O conhecimento físico social e lógico-matemático.

Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais: Biologia, Saúde, Educação Ambiental, Química, Física

Saber em ciências naturais: gênese; desenvolvimento e função social; condições de produção. Ciências naturais na educação escolar: objetivos, linguagem e estrutura lógica; processo de aprendizagem para apropriação do saber científico no ensino fundamental.

Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais: História e Geografia

Noções fundamentais de ciências sociais. Produções historiográficas e conseqüências para o ensino. Articulação, conteúdo e método. Alternativas metodológicas no ensino fundamental. A produção do conhecimento em ciências sociais. A construção do conceito de espaço e tempo na educação. Processo de produção e reprodução do espaço social, mediado pelas ações dos seres humanos.

Prática de Ensino

Planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas em Educação Infantil e Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulando teoria e prática através da parte prática da formação desenvolvida em escolas de educação básica e do aproveitamento do trabalho docente do professor-aluno e do Projeto Pedagógico de sua escola.

5.3. Bibliografia Básica do Curso

ALIAGA, M. 1995. *Aprendizagem interativa e trabalho em grupo – Avaliação com estratégia para a melhoria do ensino*. In: Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 3, n.º 7, abr./jun., p. 173 – 184.

ANDRÉ, M. E. D. A. 1996. *Avaliação Escolar: Além da meritocracia e do fracasso*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, N. 99, nov., p. 16-20.

ARANHA, M. L.; Martins, M. H. *Filosofando*. São Paulo: Moderna, 1984.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo, Nacional, 1986.

AURICCHIO, L. O. 1978. *Manual de tecnologia educacional*. Francisco Alves, Rio de Janeiro.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 5ª. Ed. 1997.

ARTIGAS, de Sierra; Ione Maria (coord.). *Contos, Mitos e Lendas para Crianças da América Latina*. 7ª ed. 1993.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1978.

BADRA, Rodnei. *Futebol de Bichos*. Autores Associados, Campinas.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo. 2ª ed. Cortez. 1992.

- BARROS, C. S. G. *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1995.
- BARROS, C. S. G. *Pontos de Psicologia Escolar*. São Paulo; ÁTICA, 1995.
- BERALDI, C. 1994. *Aprender – A aventura de suportar o equívoco*. Vozes, Petrópolis.
- BAUDRILLARD, J. 1991. *A sociedade de consumo*. Edições 70, Lisboa
- BAUDRILLARD, J. 1997. *Tela Total – Mito-Ironias da era do virtual e da imagem*. Editora Sulina, Porto Alegre.
- BELCHIOR, M. et alii. 1993. *As Novas Tecnologias da informação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Lisboa.
- BERNSTEIN, B. 1996. *A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, códigos e controle*. Vozes, Petrópolis.
- BOCK, Ana Et alli. *Psicologias*. São Paulo: Saraiva, 9ª ed., 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Necessidades Especiais na sala de Aula: Série Atualidades Pedagógicas*. v.2. Brasília. MEC/SEESP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Jornal em Aberto. Tema: Tendências na Educação de Ciências*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, Ano XI, nº 55, julho/setembro, 1992.
- BRIDGES, W. 1995. *Um Mundo sem Empregos – Jobshift*. Makron Books, São Paulo.
- BRITTO, L. N. 1981. *Teleducação – O uso de satélites: política, poder, direito*. Queiroz Editor, Salvador.
- BRUNHOFF, S. 1991. *A Hora do Mercado – Crítica do Liberalismo*. Editora UNESP, São Paulo.
- BRUNNER, J. J. 1996. *Desafíos de la Globalización para la innovación y el Conocimiento*. In: *Educación y Sociedade*, Vol. 7, nº 1, CRESALC, p. 89-96.
- BRZEZINSKI, I. 1996. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Papirus, Campinas.
- CADOZ, C. 1997. *Realidade Virtual*. Ática, São Paulo.
- CALVINO, I. 1997. *Seis propostas para o Próximo Milênio*. Companhia das Letras, São Paulo.
- CARLEIAL, L./VALLE, R. (Orgs.). 1997. *Reestruturação Produtiva e Mercado de Trabalho no Brasil*. HUCITEC-ATET, São Paulo.

- CARRAHER, T. N. (Org.) 1988. *Aprender Pensando – Contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Vozes. Petrópolis.
- CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WWA, 1997.
- CASTRO F., J. A. 1996. *O Computador na Aprendizagem Escolar: Fundamentos teóricos e aplicações*. In: AEC, Ano 25, n.º 99, abr./jun. p. 19-34.
- CASTRO, C. M. 1988. *O Computador na Escola* (como levar o computador à escola). Campus. Rio de Janeiro.
- COSTA, A. P. 1994. *Educação à Distância e o Argumento da Solidão*. In: Boletim Técnico do SENAC, Vol. 20, n.º 1, Jan./abr., p. 2-12.
- COUTINHO, L. et alii (Coords.). 1996. *Telecomunicações, Globalização e Competitividade*. Papirus, São Paulo.
- CUNHA, M. A. A. *Ler e Redigir*. 5ª ed. São Paulo: Discubra. 1978.
- CUNHA, M. A. Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. Ática, 1995.
- D'AMBROSIO, U. 1986. *Da Realidade à Ação – Reflexões sobre Educação e Matemática*, Summus Editorial, Campinas.
- DEMO, P. 1995. *ABC – Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Papirus, Campinas.
- DEMO, P. 1995. *Desafios Modernos da Educação*, Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 1995. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. Atlas, São Paulo
- DEMO, P. 1997. *A Nova LDB – Ranços e Avanços*. Papirus, Campinas.
- DEMO, P. *Questões para Teleducção*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DOMINGUES, D. (Org.) 1997. *A Arte no Século XXI – A humanização das tecnologias*. Ed. UNESP, São Paulo.
- EHRENBERG, R. G. (Ed.). 1997. *The American University: National Treasure or Endangered Species?* Cornell Univ Pr.
- ESPING-ANDERSEN, G. 1996. *Despues de la Edad de Oro: El futuro del Estado Benefactor en el nuevo ordem mundial*. In: Desarrollo Económico, Vol. 36, n.º 142, p. 523-554.
- FALEIROS, V. P. 1987. *A Política Social do Estado Capitalista – As funções da Previdência e da Assistência Sociais*. Cortez, São Paulo.
- FERRANDES, A. et alii. 1977. *Tecnologia Didactica – Teoria y práctica de la programación escolar*. Ediciones CEAC. Barcelona.
- FERREIRA, E. *Alfabetização em Processo*. 3. ed. São Paulo. Cortez, 1987.

- FERRE´S, J. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERRE´S, J. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2ª ed., 1996.
- FERRETTI, C. J. et alii. (Orgs.). 1994. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação – Um debate multidisciplinar*. Vozes, Petrópolis.
- FONSECA, J. S. *Curso de Estatística*. Ed. Atlas: São Paulo. 2. ed. 1997.
- FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática de Ed. Física*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1984.
- FREITAS, M. C. (Org.). 1996. *A Reinvenção do Futuro*. Cortez, São Paulo.
- FRIGOTTO, G. 1995. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. Cortez, São Paulo.
- GAARDER, J. 1995. *O mundo de Sofia - Romance da história da filosofia*. Companhia das Letras, São Paulo.
- GANDIN, L.A. 1996. *Reflexões em tomo do uso de computadores em educação*. In: AEC, Ano 25, Nº 99, abr./jun. p. 9-18.
- GANDIN, L. A. 1997. *Construção do Conhecimento e Visão de Mundo*. In: Revista de Educação - AEC, Ano 26, No. 102, Jan./Mar., p. 32-40.
- GENTILI, P. (Org.), 1995. *Pedagogia da Exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes, Petrópolis.
- GENTILI, P.A.A./SILVA, T. T. (Orgs.). 1995. *Neoliberalismo, Qualidade Total e educação - Visões críticas*. Vozes, Petrópolis.
- GERALDI, João Vanderley. (Org.). *O texto na sala de aula. Leitura e produção*. Cascavel – PR: Assoeste Editora Nacional, 1985.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Produção de Raul Fiker; 2ª reimpressão. São Paulo: UNESP, 1991.
- GOES, Lúcia Pimentel; MOREIRA, Marcelo. *Pingopingo*. 1989.
- GRAMSCI, A. 1978. *Concepção dialética da história*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- GRINSPUM, M. P. S. Z. 1994. *Paradigmas em Educação: Avaliação e perspectivas*. In: Ensaio - Avaliação e políticas públicas em educação. v. I, Jan./Mar., p. 29-40.
- HOBBSBAWM, E. J. 1995. *Era dos extremos - O breve século XX 1914-1991*. Companhia das Letras, São Paulo.
- HUBERMAM, Leo. *A História das Riquezas do homem*. Rio de Janeiro. Zahar editores. 1983.

- JAMESON, F. 1996. *Pós-Modernismo - A lógica cultural do capitalismo tardio*. Ática, . São Paulo.
- JANTSCH, A.P./BIANCHETTI, L. (Orgs.). 1997. *Interdisciplinaridade - Para além da filosofia do sujeito*. Vozes, Petrópolis.
- KAMILL, C. 1992. *A Criança e o Número*. Papirus, Campinas.
- KEMENY, J. G. 1974. *Homem e Computador*. Gráfica Lux, Rio de Janeiro.
- KESSELRING, T. 1993. *Jean Piaget*. Vozes, Petrópolis.
- KIPNIS, B./BAREICHA, P.S. 1995. *Avaliação de cursos e gestão do ensino de graduação em universidades; um estudo de tendência*. In: Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 3, out./nov., p. 365-376.
- KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.
- KRAMER, S. (Org). *Com a Pré-Escola nas Mãos. Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- KUMAR, K. 1997. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna - Novas fronteiras sobre o mundo contemporâneo*. Zahar, Rio de Janeiro.
- LARA, T. A. 1996. *A Escola que Não Tive... O Professor que Não Fui*. Cortez, São Paulo.
- LEAL, C.I.S. & WERLANG, S.R.C. 1991. *Retornos em Educação no Brasil: 1976/89*.
- LEVIN, E. 1997. *A Infância em Cena - Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Vozes, Petrópolis.
- LÉVY, P. 1995. *As tecnologias da inteligência - O futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34, São Paulo.
- LÉVY, P. 1996. *O que é Virtual?* Editora 34, São Paulo.
- LIMA, A. O. 1994. *Avaliação Escolar - Julgamento x Construção*. Vozes, Petrópolis.
- LAIOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Leitura Rarefeita*. 1ª ed, 1991.
- LUCKESI, C.C. 1996. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Cortez, São Paulo, 4ª ed., p. 79-80.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. 1986. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU. São Paulo.

LUDKE, M./MEDIANO, Z. (Coords.). 1997. *Avaliação na Escola de 1º Grau: Uma análise sociológica*. Papirus, Campinas.

MACHADO, E. C. 1988. *A Produção de Software para Educação*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 162. Mai./Ago, p. 344-350.

MACHADO, R. 1981. *Ciência e Saber - A trajetória da arqueologia de Foucault*. Graal, Rio de Janeiro.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.

MANTOAN, M; T. E. (Org). *A Integração de Pessoas com Deficiência. Contribuições para Reflexão sobre o tema*. São Paulo: Papirus, 1997.

MARINI, R.M. 1997. *Proceso y Tendencias de la Globalización Capitalista*. In: PRAGA, no. 3, set., Ed. HUCITEC, São Paulo, p. 89-108.

MATENCIO, M. L. M. 1994. *Leitura e Produção de Textos e a Escola*. Autores Associados, Campinas.

MAX, K. *O Capital [Das Kapital]*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. Livro q, v. 1.

MELCHIOR, J. C. A. 1997. *Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil*. Autores Associados, Campinas.

MORAES, D. (Org.). 1997. *Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea*. Letra Livre, Campo Grande.

NEVES, M. A. M. *Ensinando e Aprendendo História*. São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 1984.

OLIVEIRA, C. A. B./MATTOSO, J. E. L. (Orgs.). 1996. *Ciência e Trabalho no Brasil Modernidade ou volta ao passado?* Scritta, São Paulo.

OLIVEIRA, J. B. A. & CHADWICK, C. B. 1988. *Tecnologia Educacional - Teorias da instrução*. Vozes, Petrópolis.

OLIVEIRA, R. 1997. *Informática Educativa*. Papirus, Campinas.

PAIM, S. 1993. *Educar é Ensinar a Pensar*. In: Nova Escola, out., p. 20-24.

PAPERT, S. 1994. *A Máquina das Crianças - Repensando a escola na era da informática*. Artes Médicas, Porto Alegre.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental, versão Ago/1996).

PATTO, M. H. S. 1993. *A Produção do Fracasso Escolar*. Quatro Editor, São Paulo.

- PAULOS, J. A. 1994. *Analfabetismo em Matemática e suas Conseqüências*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. 1971. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Zahar, Rio de Janeiro.
- PIMENTA, S. G. (Coord.). 1996. *Pedagogia, Ciência da Educação?* Cortez, São Paulo.
- RIZZO, G. 1996. *Jogos Inteligentes - A Reconstrução do Raciocínio na Escola Natural*. Bertrand Brasil, 1996.
- RODRIGUES, A. D. 1994. *Comunicação e Cultura - A experiência cultural na era da informação*. Presença, Lisboa.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História no Brasil*. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.
- RHYN, Patrícia Van. *Contos de Animais Fantásticos*. 3ª ed. 1992.
- RIVERA, IZCOA, Carmem. *Contos de Artimanhas e Travessuras*. 1998.
- SEVCENKO, Nicolau; CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. 6ª ed. 1992.
- SACCONI, L. A. *Nossa Gramática*. 18ª ed. São Paulo: Atual, 1994.
- SADER, E. & GENTILI, P. (Org.). 1995. *Pós-neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado Democrático*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- SALDANHA, L. E. 1978. *Tecnologia Educacional*. Globo, Porto Alegre.
- SALDANHA, L. E. 1979. *Tarefas Individuais Programadas - Uma tecnologia com vistas à individualização do ensino*. Editora Globo, Porto Alegre.
- SANT'ANNA, I. M. 1995. *Porque Avaliar - Como Avaliar* - Vozes, Petrópolis.
- SANTOS, B.S. 1995. *Pela Mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. Cortez, São Paulo.
- SAVIANI, D. 1997. *A Nova Lei da Educação - LDB - Trajetória, limites e perspectivas*. Autores Associados, Campinas.
- SAVIANI, D. *Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Ed. Cortez, 1980.
- SCHAFF, A. 1995. *A Sociedade Informática*. UNESP/Brasiliense, São Paulo.
- SINGER, P. *Economia Política da Urbanização*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- SOUZA, A. M. C. *Educação Infantil: Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1991.

TEIXEIRA, F. J. S. E OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). 1996. *Neoliberalismo e Reestruturação produtiva - As novas determinações do mundo do trabalho*. Cortez, São Paulo.

VALENTE, J. A. (Org.) 1991. *Liberando a Mente: Computadores na educação especial*. UNICAMP, Campinas.

VALLIN, C. 1996. *O que é a Informática na Escola*. In: AEC, Ano 25, N° 99, abr./jun. p. 35-50.

VASCONCELLOS, C. S. 1995. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. Libertad, São Paulo.

VIANNA, H. M. 1997. *Avaliação Educacional e seus Instrumentos: Novos paradigmas*. In: E. C. B. M. Sousa (Org.), *Técnicas e Instrumentos de Avaliação*, Vol. I, p. 35-78.

VYGOTSKY, L. 1989. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo.

VYGOTSKY, L. 1989. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo. Cfr. Também obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Piaget em 1996:

ZALUAR, A./LEAL, M.C. 1996. *Cultura, Educação Popular e Escola Pública*. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas de Educação*, v. 4, No. 11, p. 159-176.

**VII - PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE O CURSO PRETENDE FORMAR
– Delib. CEE/MS – N° 4807/97 – Art. 7° - inciso VII**

Entendemos que a identidade do curso caracteriza-se pela relação teoria/prática relativa ao processo educativo, ocorrido na instituição escolar, nos diferentes sistemas de ensino e nas práticas sociais globais, tendo como referência os múltiplos processos que envolvem o ser humano em situação educativa.

O curso deverá formar o professor que tem no fenômeno educativo e na prática pedagógica intencional ocorrida dentro do sistema escolar, o seu eixo fundamental de atuação. Este profissional deve ter conhecimentos e competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, ressignificar, pesquisar e redefinir a sua prática pedagógica.

Neste sentido, o perfil do profissional a ser formado neste curso se caracterizará como:

✓ Um profissional pesquisador, reflexivo, que parte das perspectivas de análise de caráter intra-escolares centrados em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional;

- ✓ Um profissional que considere as dimensões contextuais e político-ideológicas, as interações entre cultura escolar e o universo cultural dos diferentes sujeitos presentes na realidade escolar.
- ✓ Um profissional habilitado para atuar no ensino, na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação.
- ✓ Um profissional capaz de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade de ensino;
- ✓ Um profissional capaz de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- ✓ Um profissional com capacidade de dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais.
- ✓ Um profissional comprometido ética e politicamente com o conjunto da população brasileira.

VIII - CORPO DOCENTE – Delib. CEE/MS – Nº 4807/97 – Art. 7º - inciso VIII

8.1. Perfil do Docente do Curso

O curso supõe dedicação integral de oito horas diárias, distribuídas pelos períodos da manhã, tarde e noite, considerando-se, tanto o atendimento aos períodos presenciais, como os não-presenciais.

Os docentes-orientadores deverão cumprir as determinações legais em termos de titulação, ou seja, no mínimo Especialização. A produção científica permanente e sempre avaliada por processos internos e externos deverá constituir-se em requisito central da atuação do grupo, sendo a interdisciplinaridade indispensável na produção científica.

A necessidade de um profundo conhecimento da Proposta do Curso e compromisso com o mesmo, por parte dos docentes nele lotados, fazem com que haja um processo de seleção de docentes que atendam a esse perfil, adotando-se medidas legais expressas no Estatuto e Regimento Geral da UEMS.

O grupo de orientadores deverá, sempre, estar cercado de um naipe de docentes visitantes e eventuais, seja para contribuir nas aulas facultativas ou na produção de materiais didáticos, inclusive eletrônicos, ou para colaborar no processo

de orientação como tal e para isso serão estabelecidos mecanismos legais de inserção dos mesmos no processo pedagógico-educacional do curso.

Habilidade fundamental será a de orientar, devendo-se estabelecer procedimentos compatíveis com a qualidade pretendida da formação dos estudantes. Dada a estrutura do curso, a orientação sistematizada e bem comprovada precisa traduzir a devida confiabilidade do curso em termos de trabalho e desempenho. Os orientadores podem, a cada momento, solicitar a presença real ou virtual dos alunos, de tal sorte que seja sempre verificável que os alunos “estariam em suas mãos”, isto é, a acessibilidade entre os docentes-orientadores do curso e os alunos é fundamental para o desenvolvimento eficiente do mesmo. No decorrer do curso, os alunos podem ganhar graus de liberdade proporcionais à qualidade das elaborações próprias.

Cabe sempre aos orientadores oferecer o formato de cada componente curricular previsto no currículo, através de um programa sucinto, no qual constem:

- ✓ espaço da temática com respectivos temas;
- ✓ bibliografia básica obrigatória e outra recomendada;
- ✓ didática específica de acordo com o modo de organização de cada orientador;
- ✓ modo de orientação;
- ✓ subprodutos cumulativos, datas de apresentação se for o caso, e regras de jogo da elaboração e da entrega final.

A qualidade esperada desse curso supõe um ambiente acadêmico de excelência, cujas características principais são:

- ✓ biblioteca dotada de pelo menos quatro perspectivas fundamentais:
- ✓ obras relativas à pedagogia;
- ✓ obras relativas aos fundamentos interdisciplinares da aprendizagem e do desenvolvimento integral e integrado da criança;
- ✓ obras relativas às habilidades básicas;
- ✓ obras relativas aos livros didáticos utilizados nos sistemas escolares;
- ✓ videoteca voltada para a disponibilidade de materiais didáticos com base eletrônica, apontando tanto para o uso, como para a produção própria de materiais;
- ✓ espaço físico adequado, adaptado às expectativas do curso, com realce para ambiente de pesquisa e elaboração própria, no sentido mais específico de um “laboratório de aprendizagem”.

O curso deve manter uma política científica sempre atualizada, entendendo-se por ela a proposta estruturada de fomento à vida acadêmica adequada, inclusive sob o aspecto gerencial. São horizontes essenciais:

- ✓ política de planejamento, condução e avaliação da qualidade do curso, incluindo todos os componentes, mas sempre com realce para a qualidade dos professores e para a qualidade da aprendizagem dos alunos;
- ✓ proposta de titulação e recapitação permanente dos docentes, incluindo-se também demais funcionários, de tal sorte a implantar-se a idéia de uma “locus” incessante de renovação dos “recursos humanos”;
- ✓ modos de financiamento da produção científica e dos veículos de disseminação, bem como da participação em eventos, em particular daqueles nos quais o participante vai apresentar trabalho próprio;
- ✓ acompanhamento dos egressos, também para lhes oferecer sempre a oportunidade de retorno, algo intrínseco ao próprio conceito de formação implicado nesse curso;
- ✓ avaliação externa permanente do aproveitamento dos alunos, ao lado da avaliação dos orientadores.

X - REGIME ACADÊMICO, VAGAS, TURNO E DIMENSÃO DE TURMAS – Delib. CEE/MS Nº 4807/797 – Art.7º - inciso X

Considerando as características especiais de que se reveste o Projeto, a UEMS pretende ofertar 400 vagas para o curso de Graduação Normal Superior. O turno será Diurno e, a dimensão de turmas será de 50 alunos docentes, por turma.

O regime acadêmico é de seriação anual e as normas acadêmicas que regerão o curso serão aquelas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

XI - PERÍODO PARA INTEGRALIZAÇÃO – Deliberação CEE/MS Nº 4807/797 Art. 7º - inciso XI

Carga Horária Total do Curso.....3.214
 Desenvolvimento Curricular (cumprimento do programa das disciplinas).....4 anos
 Prazo Mínimo para Integralização do curso..... 4 anos
 Prazo Máximo para Integralização do curso..... 5 anos

ANEXO C - Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior /2002.



**PROJETO PEDAGÓGICO DO
CURSO NORMAL SUPERIOR**

2002

**CURSO DE GRADUAÇÃO NORMAL
SUPERIOR-
HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS
Governador do Estado de Mato Grosso do Sul

LEOCÁDIA AGLAÉ PETRY LEME
Reitora da UEMS

LUIZ ANTÔNIO ÁLVARES GONÇALVES
Vice-Reitor da UEMS

MARIA JOSÉ DE JESUS ALVES CORDEIRO
Pró-Reitora de Ensino

FÁBIO EDIR DOS SANTOS COSTA
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

ALBANO GERALDO EMILIO MAGRIN
Pró-Reitor de Extensão

Comissão instituída pela PORTARIA PROE/UEMS Nº 016, de 30 de setembro de 2002, para reformulação do projeto Pedagógico do Curso Normal Superior

Prof^a Eliza Emília Cesco

Prof^a Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues

Prof^a Maria Bezerra Quast de Oliveira

Prof^a Samira Saad Pulchério Lancillotte

Prof^a Enilda Fernandes

Prof^a Celi Corrêa Neres

Prof^a Léia Teixeira Lacerda

Assessoramento

Prof^a Maria Regina Soares

**PROPOSTA PEDAGÓGICA - CURSO DE GRADUAÇÃO NORMAL
SUPERIOR - HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - NOVEMBRO
- 2002**

I – HISTÓRICO E JUSTIFICATIVA

A necessidade de se criarem mecanismos para melhorar a qualidade da Educação Básica no país, a partir da formação de seus quadros, foi contemplada no TÍTULO VI – Dos Profissionais da Educação, mais especificamente nos artigos 62 e 63 da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que se estabelece a escolaridade mínima exigida para a formação de docentes para esse nível de ensino:

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Em 1999, a Presidência da República regulamentou essa formação, por meio do Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro, do qual merece destaque o artigo 3º:

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente completar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologia de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação do aluno no ensino médio.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em *qualquer etapa da educação básica*.

As discussões acerca da implantação desse artigo, de quais cursos poderiam responder por essa exigência e de como seria feita a transição de quem já tinha diploma de Curso Normal em nível médio vinham ocorrendo há mais de três anos, no Conselho Nacional de Educação, paralelamente a outra discussão nacional, mais antiga, sobre a identidade do Curso de Pedagogia.

A determinação do § 2º do artigo supracitado causou polêmica pelo fato de ainda não existirem, então, cursos normais superiores nas faculdades e universidades brasileiras e, principalmente, pelo entendimento inicial de ter excluído a possibilidade de as licenciaturas em pedagogia servirem a esse fim. Resultou, então, em uma alteração naquele parágrafo, por meio do Decreto Nº 3.554, de 7 de novembro de 2000, que, em seu artigo primeiro, substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”:

“Art. 1º O § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa vigorar com a seguinte redação:

.....
§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.” (g.n.)

Iniciaram-se, a partir de então, estudos quanto aos cursos que poderiam preparar profissionais para a atuação na Educação Infantil (zero a seis anos) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, ao tratar da autonomia universitária, o artigo 53 da LDB já estabelecia:

Art.53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (g.n.)

II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

.....

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro do recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II – ampliação e diminuição de vagas;

III – elaboração da programação dos cursos;

Sobre o assunto, assim se manifestou o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer N° 133/2001:

A leitura de tais dispositivos nos permite apresentar a seguinte conclusão:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios:

a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;

b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99.

Vale lembrar que a Resolução CNE/CP 1/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação, prevê:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:
I – curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

Art.2º (...) os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos (...)

Art. 11. As universidades e centros universitários decidirão, no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram.

Parágrafo único. Os cursos de licenciatura, quando já autorizados ou reconhecidos, terão o prazo máximo de quatro anos, contados da data da publicação da presente Resolução, para atender ao disposto no caput deste artigo.

Art. 12. A autorização, quando couber e o reconhecimento de licenciatura, inclusive do cursos normais superiores, dependem de projeto pedagógico específico para cada curso, articulados ao projeto institucional de formação de professores, atendendo aos termos do art. 2º da presente Resolução. (g.n.)

Com base no exposto, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que foi criada com a vocação de democratizar o acesso ao conhecimento e interiorizar ações para favorecer o desenvolvimento do Estado, optou por criar e implantar o Curso Normal Superior, amparada no reconhecimento do suporte que as metodologias de ensino a distância prestam, principalmente à formação continuada, e impulsionada pela necessidade educacional da rede de ensino público do Estado. Esse Curso é direcionado apenas a professores que já atuam em sala de aula, que dispõem da prática docente, mas que precisam atender às exigências legais de formação impostas pelo Art. 87 da LDB:

§ 4º Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Assim, o Curso Normal Superior, alicerçado em uma modalidade inovadora, possibilita ao profissional uma formação consistente, proporcionando-lhe a reflexão sobre sua prática pedagógica e a conseqüente produção de um ensino de qualidade em resposta à necessidade educacional do Estado.

Levantamentos, à época da criação do curso, apontavam 1887 (mil oitocentos e oitenta e sete) professores habilitados apenas pelo Curso de Magistério de nível médio em exercício na rede pública de Mato Grosso do Sul, nas diferentes regiões.

Nesse contexto, a UEMS, que teve como uma de suas principais diretrizes o desenvolvimento do sistema educacional em seus diversos níveis, seja democratizando o acesso ao ensino superior público e gratuito, seja fortalecendo a Educação Básica, por meio do atendimento às necessidades regionais de formação de professores.

O primeiro projeto do Curso Normal Superior foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 1999, que autorizou o funcionamento da Habilitação para Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

A partir do ano 2000, o referido Curso passou a funcionar em dois pólos – Campo Grande e Dourados que compreendem os municípios de Dourados, Ponta Porã, Mundo Novo, Amambaí, Jardim, Paranaíba, Coxim, Campo Grande e seus municípios circunvizinhos.

Hoje, o referido Curso, além dos municípios supracitados, atende aos municípios de Aquidauana, Cassilândia, Naviraí, Nova Andradina e outros circunvizinhos, com uma metodologia que contempla momentos presenciais e momentos que se apóiam em recursos e procedimentos da Educação a Distância.

Em 2001, o próprio CEE, manifestou o entendimento de que a Universidade detém competência para a Autorização de Funcionamento de seus Cursos. O CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, então, aprovou novo projeto de Curso Normal Superior que habilitava para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Parte-se da premissa de que a construção do conhecimento desses alunos se faz na academia, em interação com os colegas e professores, mas também a partir de vivências, informações recebidas por multimeios e, principalmente, em seu próprio “laboratório”, que é a sala de aula, seu ambiente laboral, sob orientação dos professores do Curso.

É preciso considerar que a velocidade da comunicação e o acúmulo de informações, hoje, resultados dos avanços tecnológicos, exigem que a Universidade redefina seus paradigmas para responder às vertiginosas mudanças na vida dos cidadãos e, conseqüentemente, forme profissionais da educação capazes de acompanhar esse movimento e de agir na sociedade da diversidade, ao mesmo tempo em que acontecem as inovações.

As transformações construídas na prática dos movimentos nacionais de educadores e pesquisadores vêm buscando responder às mudanças pelas quais passa a escola e dirigem-se, ainda, para a compreensão e tentativa de recuperação da dicotomia professor versus especialista, teoria versus prática.

A discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais orienta para o fortalecimento da identidade dos cursos de formação de professores, tendo a docência como base comum de formação de todo educador, da teoria e da prática como unidade indissociável na formação do profissional para o ensino fundamental.

Adota-se o pensamento de BRZEZINSKI (1986) que, ao considerar a formação do profissional da educação, almeja:

... que ele tenha domínio do conteúdo e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz (...) conheça as novas tecnologias e que as utilize de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; de um educador que tenha na sua formação, uma especificidade que contribui para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; que tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade (...)

Assim entendido, o ponto de partida para a formação do profissional da educação é a compreensão da sociedade com toda sua dinamicidade. Os homens, seres históricos, apreendem a educação necessária na medida em que são capazes de compreender o processo de construção da vida ou, o que não é diferente, o movimento de transformação do trabalho. Compreender esta questão é perceber que não existe educação à parte da própria materialidade que possa ser apreendida pelos homens. Tratar a educação como uma ação mediadora da sociedade, como espaço de confluência do conhecimento científico e como profissão é tratar do próprio processo de realização do homem e, portanto, como um processo que não é exclusivo da escola, mas um compromisso que a transcende para tornar-se, também, um compromisso com a história.

Isto posto, entende-se, que formar educadores implica possibilitar ao futuro profissional da educação, o entendimento desta totalidade e, conseqüentemente, a capacidade de elaborar e reelaborar conhecimento que lhe permitam atuações mais articuladas e efetivas. Daí a necessidade de formação de profissionais reflexivos, capazes de enfrentar as situações novas com que se deparam no dia-a-dia.

Para que isso se efetive, faz-se necessária uma sólida fundamentação teórica em torno das questões da prática educativa e, concomitantemente, um tempo significativo para a vivência e construção de novas práticas, de modo que o aluno

vincule-se às diferentes realidades, não como mero observador, mas como sujeito, co-responsável com os demais sujeitos das práticas em questão.

A concepção deste curso contempla o ensino reflexivo que, segundo os estudos de MIZUKAMI (1999) implica que as crenças e hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria, o conteúdo curricular, a aprendizagem, etc., estão na base de sua prática de sala de aula.

O que o professor pensa e crê são componentes básicos para as concepções na sala de aula. A reflexão, sob esta ótica, está na oportunidade de os professores se tornarem conscientes de suas crenças, suposições que estão subjacentes às suas práticas e compreensões, e de reconhecê-las no seu desenvolvimento profissional, cabendo ao curso oportunizar reflexões sobre a prática pedagógica.

Esse profissional deverá construir competências que lhe permitam interagir em sua área específica sem perder a visão da totalidade e sobretudo refletindo sobre e no fazer de sua prática em sala de aula. Neste sentido, a estrutura curricular, em sua organização, proporciona uma formação geral para a construção de referências amplas que contribuam na construção do sujeito cidadão capaz de perceber, interagir e modificar o contexto social.

Nesse contexto, o Curso, comprometido com a educação assim concebida, insere-se no debate da sociedade para poder refletir, adequadamente, sobre os problemas específicos da região, enquanto consequência de um movimento social maior, no qual se encontra inserido. Entende-se ser necessário tratar da produção pedagógica vinculada à educação como prática dos homens, isto é, um conteúdo pedagógico determinado pelo conteúdo social.

As considerações acima delineadas levam à definição dos seguintes princípios que atendem a uma abordagem pluralista da educação, partindo da interdisciplinaridade implícita ao processo educativo:

- ✓ Princípio sócio-histórico do conhecimento. Entendendo o conhecimento como um produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e reconstrói conforme suas necessidades.
- ✓ Princípio da compreensão do multiculturalismo formador da sociedade brasileira. A pluralidade das etnias existentes, que dá origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças, apresenta-se para a educação como um desafio interessante e contribuidor, de forma que é impossível desconhecê-lo ou ignorá-lo.
- ✓ Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo enquanto fio condutor e elemento aglutinador dos demais componentes

curriculares, constituindo-se em elaboração pessoal articulando teoria / prática.

- ✓ Princípio da compreensão de transversalidade e interdisciplinaridade entendidas como elementos necessários do caráter vinculado do conhecimento das diversas áreas, construídas a partir de um social que as produziram.
- ✓ Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social o que pressupõe melhor qualidade de vida. Entendimento de que torna-se necessário rever as formas de pensar e atuar sobre a realidade que não se apresenta de modo linear, num continuum de causa e efeito, mas de modo plural, numa multiplicidade e complexidade.
- ✓ Princípio da compreensão da sabedoria da prática como guia, fornecedor da racionalização reflexiva para a atuação dos professores. Estes saberes são específicos e desenvolvidos pelos próprios professores, fundados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados.

Com base nessas concepções e princípios e, principalmente, alimentada pela prática que os alunos trazem da sala de aula, é que a proposta do Curso Normal Superior da UEMS vem passando por um processo de amadurecimento e construção coletiva, resultando no novo modelo ora apresentado, que se caracteriza como uma reformulação dos projetos anteriores.

Desse modo, o presente projeto, além da Habilitação para o Ensino Fundamental, prevê o atendimento à demanda que hoje atua na Educação Infantil sem a devida formação superior. Propõe-se, portanto, a oferecer a Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, para todo o período da Educação Infantil e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, onde se registra o maior número de docentes atuando na rede oficial de Mato Grosso do Sul, sem a devida formação em nível acadêmico.

II – OBJETIVOS

O curso de graduação Normal Superior – Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem como objetivos:

- ✓ Desenvolver posturas éticas e críticas que ofereçam aos alunos chances de trabalhar, interagindo como sujeitos conscientes do seu papel na construção da História;
- ✓ Formar professores para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental capazes de repensar a educação com espírito crítico, habilidades técnico – pedagógico- sócio-políticas para o exercício competente de sua profissão e como formadores de opinião;

- ✓ Propiciar a oferta de referenciais teóricos básicos que instrumentalizem o indivíduo para atuar de forma criativa em situações diversas;
- ✓ Oportunizar o ensino e pesquisa articulados com as demandas sociais;
- ✓ Estimular uma postura ativa na busca e construção dos espaços sociais para a definição de seus próprios caminhos e ressignificações de suas práticas.

III – FINALIDADES

O curso estará voltado para a formação do professor que seja capaz de estabelecer atitude questionadora, crítica e equilibrada em direção ao exercício da cidadania.

Educando pela pesquisa, cultivando o conhecimento, não só como fonte central de mudanças contemporâneas, mas, principalmente humanizando-o, sem perder de vista a perspectiva ética, o curso propiciará a ressignificação de formas de atuação docente coerentes com o papel atribuído à educação e ao conhecimento no mundo de hoje, assumindo, assim, seu compromisso histórico. Portanto, o profissional egresso do Curso Normal Superior será o professor capaz de refletir sobre sua própria prática pedagógica, garantindo um ensino de qualidade, de acordo com os ideais da sociedade sul-mato-grossense.

IV - PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE O CURSO PRETENDE FORMAR

Entende-se que a identidade do curso caracteriza-se pela relação teoria/prática relativa ao processo educativo, ocorrido na instituição escolar, nos diferentes sistemas de ensino e nas práticas sociais globais, tendo como referência os múltiplos processos que envolvem o ser humano em situação educativa.

O curso deverá formar o professor que tem no fenômeno educativo e na prática pedagógica intencional ocorrida dentro do sistema escolar, o seu eixo fundamental de atuação. Esse profissional deve ter suporte teórico e competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, ressignificar, pesquisar e redefinir a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o perfil do professor a ser formado neste curso se caracterizará como:

- ✓ pesquisador reflexivo que parte das perspectivas de análise de caráter intra-escolares centrados em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional e considere as dimensões contextuais e político-ideológicas, as

interações entre cultura escolar e o universo cultural dos diferentes sujeitos presentes na realidade escolar.

- ✓ habilitado para atuar no ensino, na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação.
- ✓ capaz de identificar problemas socioculturais e educacionais e de propor respostas criativas às questões da qualidade de ensino;
- ✓ capaz de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica;
- ✓ capaz de dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais.
- ✓ comprometido ética e politicamente com o conjunto da população brasileira.

V – LINHA METODOLÓGICA

Os princípios metodológicos do curso, que ensejam a formação integral, possibilitam a compreensão das relações de trabalho, das alternativas sócio-políticas de transformações da sociedade e da necessidade de um contínuo processo de pesquisa e reconstrução do saber. Buscam a formação de um profissional conhecedor de sua área específica, sem perder de vista a totalidade, por isso sua linha de trabalho está centrada nas relações dinâmicas entre a teoria e a prática, ao longo das séries constitutivas do curso.

A característica do Curso centra-se em uma nova maneira de se fazer educação, que rompe com as formas tradicionais de se ensinar na Universidade - uma ruptura epistemológica. Essa modalidade oferece uma relação pedagógica diferente, pois o professor deixa de ser o centro, o ponto estratégico da relação, conforme afirma PRETI, ARRUDA:

“Ele continuará professando o seu crédito via o material didático que irá produzir numa postura dialogal com o interlocutor. E o estudante, o outro parceiro do diálogo, da interlocução, será convidado a abandonar a postura passiva, para conduzir sua própria formação. Passa a ser o centro de todo o processo de aprendizagem” (p.112, 1996).

Desta forma, há um movimento interativo dialético, uma comunicação bidirecional, pois acredita-se na autonomia, na capacidade do estudante de aprender

por si mesmo, de, com base em sua prática, reflexões e orientações, construir o próprio conhecimento.

Isto exige um currículo rico, aberto à dinâmica social e que, respeitando o conhecimento que o aluno já possui, traga-lhe o saber universal, historicamente construído, por meio de um trabalho que lhe permita ressignificações, inclusão, eliminação ou reformulação de conceitos durante o processo, enfim, um currículo com caráter dialógico, tendo a pesquisa e a prática pedagógica como aglutinadoras de seus diferentes componentes (disciplinas, eixos temáticos).

A estrutura curricular, em sua organização, proporciona ao profissional uma formação geral e específica. A pesquisa e a prática pedagógica ocorrem ao longo do curso, oportunizando ao aluno construir seu conhecimento por meio de um processo dinâmico. A proposta curricular segue a idéia de um currículo com as seguintes características:

- ênfase nas habilidades básicas dos alunos, especialmente na prática da pesquisa e da elaboração própria. Estas constituem-se não componentes curriculares, mas o ambiente do curso, a metodologia de estudar e trabalhar em todas as disciplinas, sob a orientação dos docentes, estendendo esses procedimentos para os respectivos ambientes de trabalho;
- disciplinas do 1º ano tipicamente de formação geral, alicerce necessário para iniciar o aluno na metodologia da aprendizagem própria do curso: do saber pensar, refletir, pesquisar, manejar dados, com base na metodologia científica;
- pesquisa, a partir do 1ª ano, tendo como ponto de partida um problema prático, para salvaguardar a conjugação adequada entre teoria e prática; o aluno traz a experiência como elemento inicial para elaboração de sua análise e aprofundamento;
- trabalhos de elaboração própria - TEP serão organizados por temáticas, em diferentes níveis de elaboração. No 1º e 2º anos, permearão todas as disciplinas, passando a constituir conteúdo programático específico, no 3º e 4º anos, culminado, no terceiro e quarto anos, com a escrita de uma monografia e a construção de um projeto pedagógico, respectivamente;
- produções orientadas para a participação coletiva, permeada pela produção individual, inclusive no projeto pedagógico final;
- Prática e Estágio Supervisionado, trabalhados de forma articulada com as disciplinas e os Trabalhos de Elaboração Própria – TEP;
- duas modalidades de organização curricular: uma mais voltada para momentos coletivos, com a presença do professor, nas Unidades de Ensino; outra, para momentos de construção e elaboração individual, com o apoio de metodologias do Ensino a Distância. Os encontros presenciais,

a critério da Coordenação e do Colegiado do Curso, poderão realizar-se também nos municípios conveniados, desde que haja condições físicas e estruturais adequadas.

Essa organização curricular pressupõe diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, dentre elas, aulas presenciais e ou com o apoio de tecnologias e de outros suportes de metodologias de EAD, seminários, semanas acadêmicas.

O aluno será sempre um pesquisador, elaborando trabalhos que possibilitem suficiente visão geral da profissão, por meio da diversidade dos temas de pesquisa. O currículo é direcionado, assim, para uma abordagem em profundidade, sempre com ênfase no domínio do método e com base na premissa de que um pesquisador competente e crítico terá condições de enfrentar, em seu trabalho pedagógico, desafios novos e inusitados.

O curso deve manter uma política científica sempre atualizada, entendendo-se por ela a proposta estruturada de fomento à vida acadêmica adequada, inclusive sob o aspecto gerencial. São horizontes essenciais:

- e) política de planejamento, condução e avaliação da qualidade do curso, incluindo todos os componentes, mas sempre com realce para a qualidade dos professores e para a qualidade da aprendizagem dos alunos;
- f) proposta de titulação e recapitação permanente dos docentes, incluindo-se também demais funcionários, de tal sorte a implantar-se a idéia de uma “*locus*” incessante de renovação dos “recursos humanos”;
- g) modos de financiamento da produção científica e dos veículos de disseminação, bem como da participação em eventos, em particular daqueles nos quais o participante vai apresentar trabalho próprio;
- h) acompanhamento dos egressos, também para lhes oferecer sempre a oportunidade de retorno, algo intrínseco ao próprio conceito de formação implicado nesse curso;
- e) avaliação permanente externa do aproveitamento dos alunos, ao lado da avaliação dos orientadores.

VI- TRABALHO DE ELABORAÇÃO PRÓPRIA -TEP

O Trabalho de Elaboração Própria – TEP é o principal parâmetro de avaliação do curso, sendo este, instrumento de formação do professor reflexivo e pesquisador, centrando a pesquisa na busca dos referenciais teóricos que nortearão o trabalho pedagógico.

Serão organizados por temáticas em diferentes níveis de elaboração, sendo que o embasamento teórico nos primeiros e segundos anos tem a finalidade de subsidiar os acadêmicos dos terceiros e quartos anos, na elaboração de uma monografia e construção de um projeto pedagógico respectivamente.

VII – ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES

De acordo com a Resolução CEPE-UEMS nº 276, de 26/03/2002, entende-se por Atividade Acadêmica Complementar – ACC, as atividades desenvolvidas pelo aluno por meio da participação em:

- projetos de ensino;
- projetos de pesquisa;
- projetos de extensão;
- eventos culturais e acadêmicos;
- projetos de iniciação científica;
- cursos realizados em outras áreas afins da educação;
- estágio curricular não obrigatório.

Para efeito de integralização do currículo, o aluno deverá realizar 200 horas de atividades acadêmicas complementares conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE/Conselho Pleno-CP nº 2 de 19/02/2002.

VIII– AVALIAÇÃO

1- Qualitativa

A avaliação dos alunos será feita por componente curricular e procedida basicamente por meio da produção própria orientada, de cunho individual e coletivo, com base em dois processos essenciais: orientação e reconstrução do conhecimento. Essa produção, perseguida em cada componente curricular, constituir-se-á a essência do Trabalho de Elaboração Própria – TEP, que terá caráter integrador das disciplinas, da prática ou estágio supervisionado oferecidos no ano letivo, devendo retratar a análise teórico-prática da temática abordada. O TEP desenvolver-se-á em diferentes níveis de elaboração, culminando no terceiro e quarto anos do Curso, com a escrita de uma monografia e com a construção de um projeto pedagógico, respectivamente.

O aluno que não obtiver êxito em algum componente curricular deverá passar por um processo de exame, sendo submetido a uma prova da referida disciplina com todos os conteúdos. No caso de reprovação no TEP, o aluno deverá

refazê-lo seguindo as orientações do professor. Será automaticamente excluído do Curso, o aluno reprovado por duas vezes na mesma disciplina ou no TEP.

De acordo com a Resolução nº 284 CEPE/UEMS de 26/03/2002 publicada DO MS nº 5731, página 21-23 de 15/04/2002 é permitida a promoção para a série subsequente do aluno reprovado em até dois componentes curriculares por ano letivo, os quais deverão ser cursados concomitantemente com as demais disciplinas em que foi matriculado, mediante programa de estudo estabelecido pelo professor.

2- Quantitativa

A avaliação será feita por aproveitamento e frequência.

Por aproveitamento, serão atribuídas notas de 0 (zero) a 10 (dez). Para aprovação é mister obter, em cada componente curricular, pelo menos a nota 7,0 (sete). Em caso de necessidade de Exame Final de algum componente curricular, a média mínima exigida será 5,0 (cinco).

Será considerado aprovado o aluno que tiver frequência igual ou superior a 75% da carga horária presencial de cada componente curricular.

Será considerado reprovado o aluno que não cumprir frequência mínima de 75% da carga horária presencial de cada componente curricular ou não obtiver média igual ou superior a 7,0 (sete) ou, ainda, obtiver média do Exame Final inferior a 5,0(cinco).

3- Certificação

O Curso de Graduação Normal Superior – Habilitação em Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dará direito aos concluintes a diploma de licenciado no curso com a referida habilitação.

IX -DOCENTES DO CURSO

Os docentes-orientadores deverão cumprir as determinações legais em termos de titulação, ou seja, no mínimo Especialização. A produção científica permanente e sempre avaliada por processos internos e externos deverá constituir-se em requisito central da atuação do grupo, sendo que o trabalho pedagógico terá sua ênfase no caráter integrador, indispensável na produção científica.

Há necessidade de um profundo conhecimento da Proposta do Curso e compromisso com o mesmo, por parte dos docentes nele lotados.

A habilidade fundamental será a de orientar, devendo-se estabelecer procedimentos compatíveis com a qualidade pretendida para a formação dos estudantes. Dada a estrutura do curso, a orientação sistematizada e bem comprovada precisa traduzir a devida confiabilidade do Curso em termos de trabalho e desempenho.

Cabe sempre aos orientadores oferecer o formato de cada componente curricular previsto no currículo, por meio de um programa sucinto, no qual constem:

- e) espaço da temática com respectivos temas;
- f) bibliografia básica obrigatória e outra recomendada;
- g) didática específica de acordo com o modo de organização de cada orientador;
- d) modo de orientação e processo de avaliação

X - GRADE CURRICULAR				
Ano	Disciplinas	Carga Horária (h/a)		Total
		Teórica	Prática	
1º	Fundamentos Metodológicos de Educação a Distância	82	20	102
	Prática de Leitura e Produção de Textos	82	20	102
	Metodologia da Pesquisa em Educação	82	20	102
	Construção Histórica da Educação Brasileira	102	-	102
	Fundamentos Filosóficos da Educação	102	-	102
	Atividades Complementares	-	-	50
	TOTAL	450	60	560
2º	Sociologia da Educação	102	-	102
	Psicologia da Educação	82	20	102
	Organização Política e Administrativa da Escola	82	20	102
	Didática	92	40	132
	Tópicos em Educação Especial	82	20	102
	Educação e Informática	92	40	132
	Atividade Acadêmica Complementar	-	-	50
	TOTAL	532	140	722
3º	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	68	-	68
	Fundamentos e Metodologia da Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	48	20	68
	Fundamentos e Organização da Educação Infantil I	82	20	102
	Literatura Infantil	48	20	68
	Fundamentos e Metodologia da Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	82	20	102
	Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	82	20	102
	Trabalho de Elaboração Própria –TEP I	102	-	102
	Atividade Acadêmica Complementar	-	-	50
	Estágio Curricular Supervisionado	-	-	200
	TOTAL	512	100	862

Ano	Disciplinas	Carga Horária (h/a)		Total
		Teórica	Prática	
4º	Fundamentos e Organização da Educação Infantil II	48	20	68
	Fundamentos e Metodologias do Movimento na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	48	20	68
	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	82	20	102
	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	82	20	102
	Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	82	20	102
	Trabalho de Elaboração Própria – TEP II	102	-	102
	Atividade Acadêmica Complementar	-	-	50
	Estágio Curricular Supervisionado	-	-	200
	TOTAL	444	100	794

TOTAL da Carga Horária Teórica	1.938
TOTAL da Carga Horária de Aula Prática	400
Estágio Curricular Supervisionado	400
Atividade Acadêmica Complementar	200
TOTAL GERAL	2.938

Observação: Conforme a Resolução do Conselho Pleno - CNE/Conselho Pleno - CP nº2 de 19/02/02, os acadêmicos que exerçam atividade docente regular na educação básica, poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

XI- EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS

Fundamentos Metodológicos da Educação a Distância

A tele-educação e suas teorias, discussões e aplicação das técnicas avançadas de rede de computadores e da informática em geral na educação. Os debates sobre aplicação e impactos da utilização de ambientes eletrônicos e computacionais no processo de aprendizagem. A construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo com auxílio de meios eletrônicos. A utilização das instrumentações eletrônicas para uma educação continuada com suporte ao ensino à distância.

Objetivo: Reconhecer os princípios, objetivos, metodologia e recursos próprios do Ensino a Distância.

Bibliografia:

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

- BAUDRILLARD, J. *Tela Total – Mito-Ironias da era do virtual e da imagem*. Editora Sulina, Porto Alegre. 1997.
- BELCHIOR, M. et alii. *As Novas Tecnologias da informação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Lisboa. 1993.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *Teleducação ou educação a distância: fundamentos e método*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BRITTO, L. N. *Teleducação – O uso de satélites: política, poder, direito*. Queiroz Editor, Salvador. 1981.
- CADOZ, C. *Realidade Virtual*. Ática. São Paulo. 1997.
- COSTA, A. P. *Educação à Distância e o Argumento da Solidão*. In: Boletim Técnico do SENAC, Vol. 20, n.º 1, Jan./abr., p. 2-12. 1994.
- COUTINHO, L. et alii (Coords.). *Telecomunicações, Globalização e Competitividade*. Papirus, São Paulo. 1996.
- DEMO, P. *Questões para Teleducação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MANTOAN, M; T. E. (org). *A Integração de Pessoas com Deficiência. Contribuições para Reflexão sobre o tema*. São Paulo: Papirus, 1997.
- MATENCIO, M. L. M. *Leitura e Produção de Textos e a Escola*. Autores Associados, Campinas. 1994.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- SACCONI, L. A. *Nossa Gramática*. 18ª ed. São Paulo: Atual, 1994.
- SALDANHA, L. E. *Tecnologia Educacional*. Globo, Porto Alegre. 1978.
- SCHAFF, A. *A Sociedade Informática*. UNESP/Brasiliense, São Paulo. 1995.

Prática de Leitura e Produção de Textos

Noções de texto e organização textual: coesão e coerência; a organização do texto: articulação de elementos temáticos e estruturais; tipos de texto: narração, descrição e dissertação; gêneros discursivos. Prática de Leitura e Compreensão de textos; produção textual.

Objetivo: Ler, interpretar e redigir diferentes tipos de textos, reconhecendo a importância da Língua Portuguesa como código linguístico. Refletir acerca da importância do conhecimento das diferentes modalidades textuais de forma a ampliar a capacidade de compreensão de informações durante a leitura de textos.

Bibliografia:

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.

CUNHA, M. A. A. *Ler e Redigir*. 5ª ed. São Paulo: Discubra. 1978.

ERNANI & NICOLA. *Práticas de linguagem: leitura e produção de textos*. Ensino Médio: vol. Único. SP: Scipione, 2001.

GERALDI, João Vanderley. (Org). *O texto na sala de aula. Leitura e produção*. Cascavel – PR: Assoeste Editora Nacional, 1985.

KOCH. I. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LARA, Gláucia M. (org.). *Manual de prática de leitura e produção de textos*. CG: UFMS, 1994.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura e Produção de Textos e a Escola*. Autores Associados, Campinas. 1994.

VAL, Maria da Graça C. *Redação e textualidade*. 2ª. Ed. SP: Martins Fontes. P. 3-16. 1994.

Metodologia de Pesquisa em Educação

Introdução filosófica ao problema do conhecimento e questões relativas à lógica da investigação. O conceito de ciência. Critérios de cientificidade. Crítica à ciência. A pesquisa educacional e suas abordagens. Métodos e técnicas da pesquisa. Etapas do processo de investigação. Análises com base empírica, quantitativa, qualitativa e dialética. O processo de comunicação científica.

Objetivo: Discutir o caráter histórico do conhecimento. Conhecer e aplicar procedimentos para o planejamento e execução de pesquisa a fim de aplicá-los nas atividades acadêmicas do Curso Normal Superior.

Bibliografia:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*. Informação e documentação. Referências. Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 6028*. Resumo. Rio de Janeiro, 1990.

_____. *NBR 10520*. Apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724*. Informação e documentação. Trabalhos acadêmicos. Apresentação. Rio de Janeiro, 2001.

BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron, 1996.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. Atlas, São Paulo. 1995.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Questões metodológicas e o papel do sujeito pesquisador. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vítor (org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: UFMS, 1999.

GANDIN, L. A. *Construção do Conhecimento e Visão de Mundo*. In: Revista de Educação - AEC, Ano 26, No. 102, Jan./Mar., p. 32-40. 1997.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1986.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU. São Paulo. 1986.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Construção Histórica da Educação Brasileira

O processo histórico da educação brasileira: Brasil-Colônia, Brasil-Império, Brasil-República. Política educacional brasileira: Planos, Planejamento e Diretrizes. Legislação educacional. Acordos e Diretrizes Internacionais.

Objetivo: Promover a análise e discussão da história da educação brasileira, com base no estudo, políticas educacionais: planos, planejamento, legislação, acordos e diretrizes, sob a óptica da construção histórica nacional.

Bibliografia:

ESPING-ANDERSEN, G. *Despues de la Edad de Oro: El futuro del Estado Benefactor en el nuevo orden mundial*. In: Desarrollo Económico, Vol. 36, n.º 142, p. 523-554. 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOES, Lúcia Pimentel; MOREIRA, Marcelo. *Pingopingo*. 1989.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 1978.

HUBERMAM, Leo. *A História das Riquezas do homem*. Rio de Janeiro. Zahar editores. 1983.

JAMESON, F. *Pós-Modernismo - A lógica cultural do capitalismo tardio*. Ática. São Paulo. 1996.

LEAL, C. I. S. & WERLANG, S. R. C. *Retornos em Educação no Brasil: 1976/89*. 1991.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.

MELCHIOR, J. C. A. *Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil*. Autores Associados, Campinas. 1997.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*. 16. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História no Brasil*. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação - LDB - Trajetória, limites e perspectivas*. Autores Associados, Campinas. 1997.

Fundamentos Filosóficos da Educação

Habilidades básicas do saber pensar e do aprender. Importância da Filosofia, da Linguagem e da Matemática como habilidades de ler a realidade e de nela intervir. Papel da pesquisa e da elaboração própria para saber pensar e aprender a aprender. Sentido técnico e político. Questionamento reconstrutivo. Sentido interdisciplinar do conhecimento e da noção propedêutica.

Objetivo: Fornecer fundamentação filosófica que permita ao acadêmico refletir sobre sua prática com base no saber construído historicamente.

Bibliografia:

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Introdução à filosofia da ciência*. 2. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 1998.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 12ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GAARDER, J. *O mundo de Sofia - Romance da história da filosofia*. Companhia das Letras, São Paulo. 1995.

JANTSCH, A.P./BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade - Para além da filosofia do sujeito*. Vozes, Petrópolis. 1997.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Brasília: Editor da Universidade de Brasília, 1997.

SAVIANI, D. *Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Ed. Cortez, 1980.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 5ª ed. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1995.

Sociologia da Educação

Noções fundamentais de ciências sociais. Produções historiográficas e conseqüências para o ensino. Articulação, conteúdo e método. Alternativas metodológicas no ensino fundamental. A produção do conhecimento em ciências sociais. A construção do conceito de espaço e tempo na educação. Processo de produção e reprodução do espaço social, mediado pelas ações dos seres humanos.

Objetivos: possibilitar ao professor a compreensão do conceito de Ciências Sociais e ação social para entender a sociedade em que vive, as relações indivíduo e sociedade; conhecer as teorias clássicas que fundamentam as Ciências Sociais e perceber o quanto essas teorias podem favorecer a mudança ou a conservação sociais; reconhecer a importância da Sociologia da Educação enquanto trabalho educativo e o quanto contribui para a compreensão das ações sociais.

Bibliografia:

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Introdução à filosofia da ciência*. 2. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 1998.

- BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Edições 70, Lisboa. 1991
- BRIDGES, W. *Um Mundo sem Empregos*.– Jobshift Makron Books, São Paulo. 1995.
- FALEIROS, V. P. *A Política Social do Estado Capitalista – As funções da Previdência e da Assistência Sociais*. Cortez, São Paulo. 1987.
- HUBERMAM, Leo. *A História das Riquezas do homem*. Rio de Janeiro. Zahar editores. 1983.
- JAMESON, F. *Pós-Modernismo - A lógica cultural do capitalismo tardio*. Ática. São Paulo. 1996.
- KUMAR, K. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna - Novas fronteiras sobre o mundo contemporâneo*. Zahar, Rio de Janeiro. 1997.
- LUDKE, M./MEDIANO, Z. (Coords.). *Avaliação na Escola de 1º Grau: Uma análise sociológica*. Papirus, Campinas. 1997.
- MAX, K. *O Capital [Das Kapital]*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Livro q, v. 1. 1994.
- SANTOS, B. S. *Pela Mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. Cortez, São Paulo. 1995.

Psicologia da Educação

Introdução á psicologia: história e conceitos. Concepções teóricas da Psicologia e suas contribuições ao campo educacional. Introdução ao estudo da psicologia do desenvolvimento.

Objetivos: possibilitar aos acadêmicos o conhecimento dos princípios e concepções teóricas da psicologia numa perspectiva crítica voltada para o campo educacional.

Bibliografia:

- BARROS, C. S. G. *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1995.
- BARROS, C. S. G. *Pontos de Psicologia Escolar*. São Paulo; ÁTICA, 1995.
- BOCK, Ana Et alli. *Psicologias*. São Paulo: Saraiva, 9ª ed., 1996.
- CARRAHER, T. N. (Org.). *Aprender Pensando – Contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Vozes. Petrópolis. 1988.
- LA TAYLLE, Y de (Org.). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Ed. Summus, 1992.
- REGGO, T. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

Organização Política e Administrativa da Escola

Elaboração de um projeto que contemple: Processos educativos nas escolas básicas; vivência e análise. Organização Escolar: Gestão Escolar, Participação Comunitária, Colegiado Escolar, APM, Conselhos Escolares.

Objetivos: identificar os principais aspectos da reforma nos sistemas públicos de educação na sociedade contemporânea; localizar a reforma no contexto mundial e brasileiro; analisar as formas de organização escolar, principalmente no que se refere à participação comunitária na gestão e conselhos escolares; conhecer as propostas educacionais implantadas pelo governo do Estado de MS e pelos municípios onde os professores/alunos atuam.

Bibliografia:

BRUNHOFF, S. *A Hora do Mercado – Crítica do Liberalismo*. Editora UNESP, São Paulo. 1991.

BRUNNER, J. J. *Desafios de la Globalización para la innovación y el Conocimiento*. In: Educación y Sociedad, Vol. 7, nº 1, CRESALC, p. 89-96. 1996.

BRUNO, Lúcia (org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

DEMO, P. *A Nova LDB – Ranços e Avanços*. Papirus, Campinas. 1997.

ESPING-ANDERSEN, G. *Despues de la Edad de Oro: El futuro del Estado Benefactor en el nuevo orden mundial*. In: Desarrollo Económico, Vol. 36, n.º 142, p. 523-554. 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. Cortez, São Paulo. 1995.

GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes, Petrópolis. 1995.

GENTILI, PA. A./SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e educação - Visões críticas*. Vozes, Petrópolis. 1995

MELCHIOR, J. C. A. *Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil*. Autores Associados, Campinas. 1997.

SADER, E. & GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado Democrático*. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1995.

SINGER, P. *Economia Política da Urbanização*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

Didática

A construção histórica do Ensino da Didática e suas abordagens; a função da Escola na sociedade e a relação com a prática docente. A formação do educador e seu compromisso político face à realidade educacional. Análise do processo de aprendizagem e sua fundamentação teórica.

Objetivos: evidenciar a Didática como disciplina pedagógica a partir do texto *Didactica Magna*, relacionando a função sócio-histórica da disciplina; possibilitar ao professor o reconhecimento da prática educativa e a sua contribuição na formação docente.

Bibliografia:

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Papirus, Campinas. 1996.

FERRANDES, A. et alii. *Tecnologia Didáctica – Teoría y práctica de la programación escolar*. Ediciones. 1977.

FERRETTI, C. J. et alii. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação – Um debate multidisciplinar*. Vozes, Petrópolis. 1994.

GRINSPUM, M. P. S. Z. *Paradigmas em Educação: Avaliação e perspectivas*. In: Ensaio - Avaliação e políticas públicas em educação. v. 1, Jan./Mar., p. 29-40. 1994.

KIPNIS, B./BAREICHA, P. S. *Avaliação de cursos e gestão do ensino de graduação em universidades; um estudo de tendência*. In: Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 3, out./nov., p. 365-376. 1995.

LARA, T. A. *A Escola que Não Tive. O Professor que Não Fui*. Cortez, São Paulo. 1996

LIMA, A. O. *Avaliação Escolar - Julgamento x Construção*. Vozes, Petrópolis. 1994.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Cortez, São Paulo, 4ª ed., p. 79-80. 1996.

PAIM, S. *Educar é Ensinar a Pensar*. In: Nova Escola, out., p. 20-24. 1993.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar*. Quatro Editor, São Paulo. 1993.

SALDANHA, L. E. *Tarefas Individuais Programadas - Uma tecnologia com vistas à individualização do ensino*. Editora Globo, Porto Alegre. 1979.

SANT'ANNA, L. M. *Porque Avaliar - Como Avaliar* - Vozes, Petrópolis. 1995.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação - LDB - Trajetória, limites e perspectivas*. Autores Associados, Campinas. 1997.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. Libertad, São Paulo. 1995.

VIANNA, H. M. *Avaliação Educacional e seus Instrumentos: Novos paradigmas*. In: E .C. B. M. Sousa (Org.). 1997.

Tópicos em Educação Especial

Educação Especial: Aspectos Históricos; Política de Educação Especial; Processos de Integração Exclusão; Educação Especial e Currículo; O Processo pedagógico em Educação Especial.

Objetivos: oferecer subsídios ao professor para análise das políticas educacionais no ensino regular e especial, através da discussão das diferentes tendências assumidas no atendimento ao Portador de Necessidades Especiais ao longo da história da humanidade.

Bibliografia:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Necessidades Especiais na sala de Aula*; Série Atualidades Pedagógicas. v.2. Brasília. MEC/SEESP, 1998.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WWA, 1997.

DAROS, Silvia Zanatta. *Política Nacional de Educação Especial: considerações*. Caderno CEDES, São Paulo, n.23-28, 1989.

MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

PIRES, Nise. *Educação especial em foco*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: PUC, EDUC, 1993.

Educação e Informática

A contribuição da estatística para os estudos em educação. Métodos estatísticos aplicados na análise e interpretação dos fenômenos em geral. Testes padronizados e tratamento de testes não padronizados visando as medidas educacionais. Manejo informatizado de dados. Consulta e tratamento nas redes, acessando complexos de dados. Informática básica.

Informática Educativa - Produção e Uso de Materiais Didáticos:

Metodologias e materiais de aprendizagem inovadores no contexto educacional.

Objetivos: analisar a informática enquanto expressão dos desdobramentos históricos das relações sociais de trabalho no âmbito da sociedade capitalista; utilizar o computador no desenvolvimento do trabalho didático de sala de aula e em outros espaços enquanto recurso auxiliar a dinamicidade da produção do conhecimento.

Bibliografia:

- BAUDRILLARD, J. *Tela Total – Mito-Ironias da era do virtual e da imagem*_Editora Sulina, Porto Alegre. 1997.
- BELCHIOR, M. et alii. *As Novas Tecnologias da informação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Lisboa. 1993.
- BRITTO, L. N. *Teleducação – O uso de satélites: política, poder, direito*. Queiroz Editor, Salvador. 1981.
- CADOZ, C. *Realidade Virtual*_. Ática, São Paulo. 1997. Vozes. Petrópolis.
- CASTRO F., J. A. *O Computador na Aprendizagem Escolar: Fundamentos teóricos e aplicações*. In: AEC, Ano 25, n.º 99, abr./jun. p. 19-34. 1996.
- CASTRO, C. M. *O Computador na Escola* (como levar o computador à escola). Campus. Rio de Janeiro. 1988.
- DEMO, P. *Questões para Teleducação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FERRE´S, J. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERRE´S, J. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2ª ed. 1996.
- FERRETTI, C. J. et alii. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação – Um debate multidisciplinar*. Vozes, Petrópolis. 1994.
- FONSECA, J. S. *Curso de Estatística*. Ed. Atlas: São Paulo. 2. ed. 1997.
- KEMENY, J. G. *Homem e Computador*. Gráfica Lux, Rio de Janeiro. 1974.
- LÉVY, P.. *As tecnologias da inteligência - O futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34, São Paulo. 1995
- LÉVY, P. *O que é Virtual?* Editora 34, São Paulo. 1996.
- MACHADO, E. C. *A Produção de Software para Educação*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 162. Mai./Ago, p. 344-350. 1988.
- MORAN; MASETTO & BEHRENS. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, R. *informática Educativa*. Papirus, Campinas. 1997.
- PAPERT, S. *A Máquina das Crianças - Repensando a escola na era da informática*. Artes Médicas, Porto Alegre. 1994.
- RODRIGUES, A. D. *Comunicação e Cultura - A experiência cultural na era da informação*. Presença, Lisboa. 1994.
- SALDANHA, L. E. *Tecnologia Educacional*. Globo, Porto Alegre. 1978.
- SCHAFF, A. *A Sociedade Informática*. UNESP/Brasiliense, São Paulo. 1995.

VALENTE, J. A. (Org.). *Liberando a Mente: Computadores na educação especial*. UNICAMP, Campinas. 1991.

VALLIN, C. *O que é a Informática na Escola*. In: AEC, Ano 25, N° 99, abr./jun. p. 35-50. 1996.

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

Desenvolvimento da criança e suas abordagens teóricas nas áreas biológica, cognitiva, emocional e social. Teorias da aprendizagem. Motivação da aprendizagem. Avaliação da aprendizagem.

Objetivos: apresentar os pressupostos teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil no sentido de contribuir com a formação docente numa perspectiva crítica; possibilitar ao acadêmico a identificação dos comportamentos na relação professor/aluno no contexto ensino aprendizagem.

Bibliografia:

BARROS, C. S. G. *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1995.

BERALDI, C. *Aprender – A aventura de suportar o equívoco*. Vozes, Petrópolis. 1994.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Vozes, Petrópolis. 1993.

LEVIN, E. *A Infância em Cena - Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Vozes, Petrópolis. 1997.

OLIVEIRA, M. Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. Libertad, São Paulo. 1995.

Fundamentos e Metodologia da Arte na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Linguagem e Arte-Educação na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Arte na educação: pressupostos. Linguagens: corporal, visual, sonora, e cênica.

A linguagem no contexto do desenvolvimento geral da criança. A construção e desenvolvimento da leitura e escrita. A arte como recurso didático na educação infantil. A importância do jogo e do lúdico na educação infantil.

Objetivos: possibilitar ao acadêmico a identificação das linguagens artísticas a partir dos pressupostos teóricos do desenvolvimento infantil; favorecer o uso da arte como recurso didático no processo ensino aprendizagem e apresentar a

importância do jogo nos diferentes períodos históricos; propiciar o reconhecimento da arte educação na formação docente.

Bibliografia:

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1995.

BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção*. São Paulo: Cortez, 1996.

CAVALCANTI, Zélia (org.). *Arte na sala de aula*. Coleção Escola da Vila. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DOMINGUES, D. (Org.). *A Arte no Século XXI – A humanização das tecnologias*. Ed. UNESP, São Paulo. 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa, FUSARI, Maria Felismina de Rezende. *Metodologia do Ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Magistério, série: Formação Geral).

FUSARI, Maria Felismina de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério, série: Formação do professor).

MARTINS, Mirian Celeste. *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: realizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Subsídios Teórico-metodológico de Artes Plásticas e Artes Musicais*. Campo Grande – MS: SED/MS, 1998.

PILLAR, Analice Dutra. *Fazendo Artes na Alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1998.

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 1999.

READ, Herbert. *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Fundamentos e Metodologia do Movimento na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Fontes epistemológicas da psicomotricidade. O processo do desenvolvimento motor de 0 a 4 anos. Domínios comportamentais: psicomotor, cognitivo, afetivo e social. Pedagogia do movimento na escola de primeira e segunda infância, funções psicomotoras. A importância das obras de Wallon e Piaget no estudo da gênese da psicomotricidade. A importância do conhecimento do corpo no desenvolvimento psicológico da criança. O processo de desenvolvimento motor e intelectual. Domínios do comportamento humano e o movimento. Aspectos biológicos do desenvolvimento e o movimento humano.

Objetivo: Favorecer a análise da relação entre as práticas da cultura corporal e o desenvolvimento pessoal do ser humano. Fornecer aos alunos subsídios em educação pelo movimento, favorecendo a reflexão na prática pedagógica.

Bibliografia:

- ARAÚJO, V. C. *O jogo no contexto da Educação Psicomotora*. São Paulo. Cortez, 1992.
- ARAVENA, C. J. O. e outros. *Didática de Educação Física. A criança em movimento. Jogo, prazer e transformação*. São Paulo. FTD, 1998.
- BOULCH, J. L. *A educação pelo movimento: a psicogenética na idade escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1988.
- _____. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1988.
- BRIKMAN, L. *A linguagem do movimento corporal*. São Paulo. Summus Editorial, 1989.
- CHATEAU, J. *O Jogo e a criança*. Summus Editorial, 1989.
- COSTE, J. C. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.
- DANTAS, H. *Pensando o corpo em movimento*. Rio de Janeiro. Shape Editora, 1994.
- DE MEUR, A E STAES, L. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. São Paulo, Manole, 1991.
- FREIRE, J. B. *Educação Física de Corpo Inteiro: Teoria e Prática de Ed. Física*. São Paulo: Scipione, 1992.
- FONSECA, V. *Psicomotricidade*. São Paulo. Martins Fontes, 1983.
- HAYDT, R. C. *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática, 1987.
- KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Vozes, Petrópolis. 1993.
- LORENZON, A. M. M. D. *Psicomotricidade. Teoria e prática*. Porto Alegre. Edições Est, 1995.

Fundamentos e Organização da Educação Infantil I

O papel da Educação Infantil no processo de escolarização: aspectos Históricos, sócio-culturais, psico-pedagógicos, lingüísticos, cognitivos e legais. Políticas Públicas de Educação Infantil.

Objetivos: Compreender o processo de construção histórica da Educação Infantil inserida no conjunto das políticas públicas brasileira tendo visto o seu significado para a garantia do direito da criança de acesso à educação e de qualidade social.

Bibliografia:

- GOULART, A. L. e PALHARES, M. S. *Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados. 1999.

KRAMER, S. (Org). *Com a Pré-Escola nas Mãos. Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

LEVIN, E. *A Infância em Cena - Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Vozes, Petrópolis. 1997.

SOUZA, A . M. C. *Educação Infantil: Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1991.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1997.

Fundamentos e Organização da Educação Infantil II

Educação e Cuidados da criança de 0 a 6 anos no cenário da Política Educacional: um pouco de história. Conhecendo a criança e a família. A rotina da ação pedagógica na Educação Infantil. Cuidando do ambiente educativo. Educação e cuidados no currículo.

Objetivo: Compreender a Educação Infantil a partir das discussões sobre a evolução das concepções de infância, bem como a evolução do atendimento como resultado dos movimentos e necessidades da sociedade capitalista nos diferentes momentos históricos. Discutir alternativas metodológicas para Educação Infantil no que se refere a Educação e cuidados.

Bibliografia:

CERISARA, A. B. *Educar e Cuidar: por onde anda a Educação Infantil?* In: Revista Perspectiva, ano 17, jul/dez., p. 11 - 21. 1999.

LEVIN, E. *A Infância em Cena - Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Vozes, Petrópolis. 1997.

SOUZA, A . M. C. *Educação Infantil: Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1991.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1997.

Literatura Infantil

Introdução à literatura infantil. A importância das histórias infantis, dos contos e da poesia. Abordagens da literatura infantil. A literatura como fonte de formação e informação. Funções e gênero da literatura infantil. Linhas de interpretação da literatura infantil da criança de 0 a 6 anos e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos: possibilitar ao acadêmico a compreensão da literatura infantil como disciplina pedagógica bem como a sua importância no desenvolvimento de habilidades, compreensão do mundo, padrões éticos e estéticos, inserindo-as no meio em que vivem através de histórias infantis, contos, poesias e dramatizações.

Bibliografia:

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gosturas e Bobices*. Scipione: São Paulo, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria-Análise Didática*. Ática: São Paulo, 1997.

CUNHA, M. A. Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. Ática, 1995.

LAILOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Leitura Rarefeita*. 1ª ed, 1991.

RHYN, Patrícia Van. *Contos de Animais Fantásticos*. 3ª ed. 1992.

RIVERA, IZCOA, Carmem. *Contos de Artimanhas e Travessuras*. 1998.

SEVCENKO, Nicolau; CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. 6ª ed. 1992

Fundamentos e Metodologia da Alfabetização

O caráter social e histórico da comunicação e da escrita. Lingüística e alfabetização. Processos cognitivos envolvidos na alfabetização. Processos e domínio do método e estratégias. Processos de avaliação na alfabetização.

Objetivos: oferecer subsídios teóricos e metodológicos ao docente para a construção de práticas pedagógicas na área da alfabetização que revelem o saber, o saber ser e o saber fazer; analisar o processo de construção dos sistemas de escrita tendo em vista os aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos;

Bibliografia:

FERREIRA, E. *Alfabetização em Processo*. 3. ed. São Paulo. Cortez, 1987.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo. 1989.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo. Cfr. Também obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Piaget em 1996. 1989.

Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Ensino-aprendizagem de língua materna na Educação Infantil e Ensino Fundamental: pressupostos teóricos. A lingüística e o ensino de Português: pressupostos teórico-práticos. A lingüística aplicada como área de intersecção com

outras áreas. Análise de Propostas Curriculares da Língua Portuguesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Objetivos: compreender a importância dos pressupostos teóricos como orientadores da prática de ensino da Língua Portuguesa, em sala de aula; reconhecer e respeitar as diferenças lingüísticas, percebendo a língua enquanto fator de interação social; organizar seu trabalho pedagógico considerando o contexto do educando, sabendo que a formação deve provocar a busca por novas informações e relações entre as diversas áreas do conhecimento.

Bibliografia:

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.

GERALDI, João Vanderley. (org). *O texto na sala de aula. Leitura e produção*. Cascavel – PR: Assoeste Editora Nacional, 1985.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura e Produção de Textos e a Escola*. Autores Associados, Campinas. 1994.

KOCH. I. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo. 1989.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo. Cfr. Também obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Piaget em 1996. 1989.

Fundamentos e Metodologia da Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Fundamentos filosóficos, históricos, metodológicos da aprendizagem da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Noções fundamentais para aprendizagem de conceitos e formação do pensamento lógico da criança. O conhecimento físico social e lógico-matemático da criança de 0 a 6 anos e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo: Refletir sobre os fundamentos metodológicos para o ensino da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Apresentar situações reais que possibilitam o desenvolvimento de conceitos matemáticos relacionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Bibliografia:

CARRAHER, T. N. (Org.). *Aprender Pensando – Contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Vozes. Petrópolis. 1988.

D'AMBROSIO, U. *Da Realidade à Ação – Reflexões sobre Educação e Matemática*, Summus Editorial, Campinas. 1986.

PAULOS, J. A. *Analfabetismo em Matemática e suas Consequências*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro. 1994.

PIAGET, J. & INHELDER, B. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Zahar, Rio de Janeiro. 1971.

RIZZO, G. *Jogos Inteligentes - A Reconstrução do Raciocínio na Escola Natural*. Bertrand Brasil, 1996.

Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Saber em ciências naturais: gênese; desenvolvimento e função social; condições de produção. Ciências naturais na educação escolar: objetivos, linguagem e estrutura lógica; processo de aprendizagem para apropriação do saber científico na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo: Refletir sobre os fundamentos das ciências naturais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Reconhecer o ensino das ciências naturais como uma oportunidade de o aluno ser capaz de construir seus próprios mecanismos de investigação científica.

Bibliografia:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Jornal em Aberto. *Tema: Tendências na Educação de Ciências*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, Ano XI, nº 55, julho/setembro, 1992.

OLIVEIRA, C.A.B./MATTOSO, J.E.L. (Orgs.). *Ciência e Trabalho no Brasil Modernidade ou volta ao passado?* Scritta, São Paulo. 1996.

Fundamentos e Metodologia de Estudos Sociais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Noções fundamentais de ciências sociais na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Produções historiográficas e consequências para o ensino. Articulação, conteúdo e método. Alternativas metodológicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A produção do conhecimento em ciências sociais. A construção do conceito de espaço e tempo na educação. Processo de produção e reprodução do espaço social, mediado pelas ações dos seres humanos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo: Refletir sobre fundamentos das ciências sociais para educação infantil – anos iniciais do ensino fundamental. Identificar processos que levam a

análise e compreensão da realidade social, através dos conceitos de espaço, tempo, grupo social e trabalho.

Bibliografia:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino Fundamental*. Vol. 1 e 2. Brasília: SEED, 1999. 2v.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Reflexões sobre a educação no próximo milênio*. Brasília: SEED, 1998.

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

ZUN, Antonio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.) *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes. São Carlos: UFSCar, 1997.

Estágio Curricular Supervisionado

Planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas em Educação Infantil e Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulando teoria e prática através da parte prática da formação desenvolvida em escolas de educação básica e do aproveitamento do trabalho docente do professor-aluno e do Projeto Pedagógico de sua escola.

Objetivos: Compreender e favorecer uma discussão crítica e articular da teoria e da atividade Pedagógica em Educação Infantil e Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental; oportunizar o aproveitamento do trabalho docente realizado pelo professor aluno através, tanto do conhecimento e reflexão da realidade escolar, do projeto pedagógico da escola e pressupostos teóricos envolvidos; refletir sobre o planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica em todas as suas fases, articulando teoria e prática.

Bibliografia:

DEMO, P. ABC – *Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Papirus, Campinas. 1995.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. Atlas, São Paulo. 1995.

DEMO, P.. *A Nova LDB – Ranços e Avanços*. Papirus, Campinas. 1997

FERRANDES, A. et alii. *Tecnologia Didáctica – Teoría y práctica de la programación escolar*. Ediciones CEAC. Barcelona. 1977.

LARA, T.A. *A Escola que Não Tive... O Professor que Não Fui*. Cortez, São Paulo. 1996.

LIMA, A.O. *Avaliação Escolar - Julgamento x Construção*. Vozes, Petrópolis. 1994.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Papirus, São Paulo. 1993.

AEBLI, Hans. *Prática de Ensino*. Epu, São Paulo. 1986.

Trabalho de Elaboração Própria – TEP I

Etapas do método científico. Tipos de Pesquisas. Preparação e seleção do tema - problema. As abordagens da pesquisa educacional. Aprofundamento do processo de produção do conhecimento em educação, na problematização e recortes dos objetos nas Ciências da Educação. Fundamentar a importância da pesquisa para a educação. Documentação bibliográfica. Planejamento. Seminário dos anteprojetos. O projeto de pesquisa: implantação, implementação, comunicação de pesquisa. O relatório de pesquisa.

Objetivos Compreender a importância da pesquisa na educação, como estratégia importante no estudo dos fenômenos educativos. Estudar os aspectos normativos da pesquisa educacional: estrutura, linguagem e normas técnicas.

Bibliografia:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*. Informação e documentação. Referências. Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 6028*. Resumo. Rio de Janeiro, 1990.

_____. *NBR 10520*. Apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724*. Informação e documentação. Trabalhos acadêmicos. Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BARUFFI, H. *Metodologia da Pesquisa: Manual para a elaboração da Monografia*. 3ª. Ed. Dourados: Hbedit. 2002. P.15-92.

DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciência*. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1987. P.13-28.

HENRIQUE, A. *Monografia no Curso de Direito: Trabalho de Conclusão de Curso: Metodologia e Tendências de pesquisa, da escolha do assunto à apresentação gráfica*. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. *Metodologia Científica*. 2ª. São Paulo: Atlas, 2001. P. 123-134.

SCAFF, E. A. do S. *Os organismos Internacionais e as tendências para o professor*. Campo Grande/MS: ed. UFMS, 2000. P.62-124.

SEVERINO, A. *Metodologia do Trabalho Científico*. In: *Diretrizes para a Elaboração de uma Monografia Científica*. 20ª. ed. São Paulo: Cortez, 1996. P. 73-85.

TEIXEIRA, A. *Ciência e Educação*. *Boletim Informaivo*. CAPES. Rio de Janeiro, n.50, 1957. P.1-3.

Trabalho de Elaboração Própria - TEP II

Organização pedagógica da escola. Modelos práticos de organização dos sistemas escolares. Gestão do ensino e atuação do gestor escolar. Relação entre gestor e corpo docente e discente. Elaboração de um projeto pedagógico em escolas de ensino fundamental. Desenvolvimento de atividades ligadas ao trabalho pedagógico: planejamento, execução e avaliação de projetos, articulando teoria e prática em escolas e sistemas de educação básica.

Objetivos: Oferecer ao aluno- professor subsídios para o entendimento da organização pedagógica da escola, compreendendo o espaço educativo na sua totalidade, em que os saberes são estabelecidos em interface com a história dos homens na produção e elaboração das políticas e propostas educacionais.

Bibliografia:

ARROYO, Miguel. “*Construção da proposta político-pedagógico da rede municipal de Belo Horizonte*”. In: *Espaços da Escola*. Ano 4, nº.13, Ijuí: Unijuí, 1994.

DEMO, P. *ABC – Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Papirus, Campinas. 1995.

DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*, Vozes, Petrópolis. 1995.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. Atlas, São Paulo. 1995.

MARQUES, Mário Osório. “*Projeto pedagógico, a marca da escola*”. In: *Contexto & Educação* nº. 18. Ijuí, 1990, Vol.5, pp. 16-28.

PASSOS, Ilma Alencastro Veiga (Org.). *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas – São Paulo: Papirus, 1995.