



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA LUIZA DE SOUZA E SOUZA

**PRÁTICA COMO EIXO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS  
INICIAIS: DOCÊNCIA EM QUESTÃO**

Florianópolis

2013

MARIA LUIZA DE SOUZA E SOUZA

**PRÁTICA COMO EIXO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS  
INICIAIS: DOCÊNCIA EM QUESTÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso -TCC. Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Profa.  
Dra. Luciane Maria Schlindwein/ MEN/CED/UFSC.

Florianópolis

2013

Aos meus pais...

## AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo aos meus pais, por serem pessoas únicas e insubstituíveis. Seria injusto agradecer apenas ao apoio que vocês sempre me deram, agradeço também por todas as vezes em que vocês abriram meus olhos para algo que pudesse vir a não dar certo, mesmo que o meu desejo fosse que vocês apoiassem minhas vontades. Agradeço por todas as idas e vindas da escola; por toda ajuda nas tarefas e trabalhos da escola; por todos os livros e idas à biblioteca; por todos os brinquedos e passeios na praia; por vocês sempre terem me colocado como prioridade na vida de vocês. Obrigada pela educação que me deram, pelos valores que passaram, por tudo que me ensinaram e por toda ajuda que nunca negaram. Eu serei sempre, sempre, sempre grata pela vida que me deram e por ter pais maravilhosos como vocês! Eu não tenho palavras para descrever o amor que tenho vocês, assim como tenho noção que um “muito obrigada” é pouco por todos os momentos de felicidade que vocês me proporcionaram. Agradeço, sobretudo, por todas as vezes em que vocês permaneceram me apoiando. Se hoje estou aqui é porque vocês, com muita calma e atenção, não me deixaram desistir.

Agradeço à minha orientadora, por ter acreditado em mim desde o primeiro momento. Por ser um exemplo, por ser a minha referência e pela confiança conquistada. Durante todo tempo de convívio me ensinou a prestar mais atenção no mundo, a estar sempre de bem com a vida e a aceitar os outros com todos os seus defeitos. Obrigada por ter me indicado estar presente em palestras, eventos, aulas que eu não fazia ideia, no momento, que finalidade aquilo teria para mim, mas que hoje se caracterizam como conhecimentos e experiências que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto acadêmica e enquanto pessoa.

Agradeço às minhas madrinhas, Tia Sônia e Vó Tereza, por se preocuparem e cuidarem de mim desde muito pequena. Por todos os colos, pelo companheirismo, pela amizade e pela admiração que temos uma pelas outras. Por todo apoio e pelo amor que vejo nos olhos de vocês por mim. Obrigada!!!

Agradeço às minhas tias Pedagogas, por me mostrarem o lado bom e o lado ruim da profissão, mas sempre me estimulando a continuar. Em especial, à minha Tia Adriana, por afirmar sempre que eu serei uma ótima Pedagoga, por toda ajuda, por

todas as trocas e pelo exemplo de pessoa guerreira, comprometida com as crianças, com a escola e com a Educação.

Agradeço a vocês, minha sempre Leticinha e Gabriel, por serem mais que primos, meus ‘quase’ irmãos. Leticia, independente da diferença de idade, você é para mim uma super amiga. Não existe estímulo melhor que seu sorriso, apoio melhor do que sua voz e olhar mais sincero do que o seu. Obrigada por todas as cartinhas, por todos os “eu te amo”, por todos os “bi, você é linda e especial”, pela felicidade que você trouxe à minha vida ao nascer, por todas as vindas até a UFSC comigo. Por todo companheirismo de sempre. Gabriel, obrigada por todas as nossas idas para a escola, mesmo que as vezes meio tumultuadas, obrigada pela digitação de trabalhos, por toda ajuda de sempre e por todos os beijos “bem pequenininhos”.

Agradeço a você, meu querido Francisco, por termos nos conhecido naquela viagem de estudos que fiz com a universidade e por, desde então, ter ficado sempre ao meu lado. Por todas as vezes em que me permitisse desabafar, sem me cobrar qualquer explicação para minha irritação, apenas por estar disposto a me escutar e acalmar. Por todos os momentos de felicidade e por gritar para o mundo tamanha admiração que você tem por mim.

Agradeço às minhas amigas, em especial Cristine, Priscila e Tatiane, por todos os sonhos que realizamos juntas. Por todas as loucuras que já fizemos e pelo tanto que já nos divertimos. Por não entenderem quando eu dizia “não posso” e me convencerem a estarmos juntas, afinal estar com vocês sempre vale a pena.

Agradeço as minhas colegas do curso de Pedagogia por todas as tardes que passamos juntas durante estes quatro anos e meio. Por terem vivido todo este processo comigo mais do que qualquer outra pessoa. Em especial Mariana, Thayse e Carolina, por todos os momentos de discussões e também de apoio. Tudo teria sido mais difícil e menos prazeroso sem vocês! Daqui para frente ninguém sabe como vai ser, mas podem ter certeza que nunca esquecerei de vocês.

Agradeço aos integrantes do Grupo de Pesquisa NUPEDOC, por todas as trocas de prática e de teoria, por tudo o que aprendi frequentando o grupo.

Agradeço a todos os professores do curso, por cada um de vocês terem deixado uma marca em mim. Reconheço que a sabedoria de vocês foi de extrema importância para mim, obrigada mais uma vez!

*Agradeço à vida...*

Guardei o amor que aprendi vendo os meus pais,  
O amor que tive e recebi  
E hoje posso dar livre e feliz.  
*(Nando Reis)*

## RESUMO

Este trabalho pretende problematizar a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da análise das propostas curriculares de cinco cursos Pedagogia de universidades públicas em Santa Catarina. Partimos do pressuposto que a formação inicial tem uma importância muito grande no perfil profissional do futuro professor. O curso Pedagogia é um espaço de formação humana, que pode favorecer a constituição de um profissional engajado com a profissão docente, com a valorização da categoria e com o exercício da docência comprometido com as novas gerações. Ensino é prática social. Buscou-se mapear os currículos dos cinco cursos públicos existentes no Estado de Santa Catarina. Dentre os cinco, dois possuem dependência administrativa federal; um, estadual e, os outros dois, municipal. A coleta de dados foi realizada nos sites dos cursos. Três destes cursos analisados possuem uma estrutura de informações mais organizada. Foi possível ter acesso aos currículos, informações sobre o histórico dos cursos, ementário das disciplinas, rol de professores. Duas instituições possuem sites ainda em construção, destes as informações disponíveis possibilitaram apenas o acesso à grade curricular. Esta pesquisa, de cunho documental, valeu-se dos estudos sobre análise de conteúdo, tal como é proposto por Laurence Bardin (2000). As grades curriculares dos cursos foram analisadas a partir de quatro categorias de análise criadas para esta pesquisa. As disciplinas foram categorizadas como: 1) de fundamentos; 2) de metodologias; 3) de pesquisa e, 4) de estágio. A categorização foi realizada pela leitura dos nomes das disciplinas e das ementas. Desta forma, em dois cursos não foi possível classificar todas as disciplinas, pois os sites não disponibilizavam acesso as ementas. A partir das análises das ementas das disciplinas de estágio obrigatório empreendeu-se uma problematização, no sentido de compreender as formas de articulações propostas pelos cursos de formação de professores. Autores como Gatti (1996, 2010), Tardif (2002) e Zeichner (2003), contribuíram para a discussão sobre o ser professor, a formação dos professores e a carreira docente. Os autores Nóvoa (1995), Romanowski (2007) e Scheibe (2003), contribuíram para uma aproximação aos movimentos de transformação por quais passaram a Educação no Brasil e a formação de professores como um todo. Considera-se que as propostas de estágio supervisionado, ainda que possuam diferenças, indicam um comprometimento com a escola, com as disciplinas de fundamentos, na perspectiva de superação da fragmentação e da formação docente.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Formação Inicial; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Prática Pedagógica; Currículo.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Localização dos municípios onde são oferecidos os cursos de Pedagogia

Quadro 2: Quadro síntese sobre a coleta de dados

Quadro 3: Distribuição da Matriz Curricular curso de Pedagogia – USJ

Quadro 4: Distribuição da Matriz Curricular curso de Pedagogia – FMP

Quadro 5: Distribuição da carga horária total - UDESC

Quadro 6: Distribuição da Matriz Curricular curso de Pedagogia – UDESC

Quadro 7: Distribuição da Matriz Curricular curso de Pedagogia – UFSC

Quadro 8: Distribuição da Matriz Curricular curso de Pedagogia – UFFS

Quadro 9: Síntese da frequência das disciplinas nas quatro categorias de análise



**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ACT** – Admitido em Caráter Temporário

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CED** – Centro de Ciências da Educação

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNPq** – Conselho Nacional de Pesquisa

**CONARCFE** – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

**EaD** – Educação a Distância

**EED** – Departamento de Estudos Especializados

**EJA** – Educação de Jovens de Adultos

**FAED** - Centro de Ciências Humanas e da Educação

**FEPESE** – Fundação de Pesquisas Socioeconômicas

**FMP** – Faculdade Municipal de Palhoça

**IC** – Iniciação Científica

**IES** – Instituto de Educação Superior

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** – Ministério da Educação

**MEN** – Departamento de Metodologia de Ensino

**NADE** – Núcleo de Aprofundamento de Estudos

**ONGs** – Organizações Não Governamentais

**PCC** – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PP** – Projeto Pedagógico

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SC** - Santa Catarina

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**UDESC** – Universidade do Estado de Santa Catarina

**UFFS** – Universidade Federal da Fronteira Sul

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**USJ** – Centro Universitário de São José

**SUMÁRIO**

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Justificativa.....	13
1.2 Problematização.....	17
2. OBJETIVOS.....	19
2.1 OBJETIVO GERAL.....	19
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	19
3.1 O curso de Pedagogia em discussão.....	23
3.2 O curso de Pedagogia nos dias atuais.....	28
4. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	34
4.1 Sobre a Coleta de Dados.....	36
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	39
5.1 Os cursos de Pedagogia em instituições Municipais.....	39
5.1.1 O curso de Pedagogia no Centro Universitário de São José.....	39
5.1.2 O curso de Pedagogia na Faculdade Municipal de Palhoça.....	44
5.2 O Curso de Pedagogia em instituição do Estado.....	49
5.2.1 O curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina.....	49
5.3 Cursos de Pedagogia em Universidades Federais.....	54
5.3.1 O curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina.....	54
5.3.1 O curso de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul.....	59
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
6.1 Convergências e Divergências entre os Cinco Cursos Estudados.....	63
6.2 Docência como eixo de formação: análise das ementas.....	66
7. CONSIDERAÇÕES E ALINHAVOS.....	75
REFERÊNCIAS.....	79

## 1. INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com pesquisas na área da educação teve início muito antes de começar a pensar no tema para discutir e problematizar neste trabalho de conclusão de curso e também muito antes de frequentar as disciplinas referentes à Pesquisa oferecidas no curso de Pedagogia da UFSC, no qual estou me formando.

Ingressei no curso de Pedagogia em 2009 e logo na segunda fase do curso passei a compreender como se dá o processo de construção do conhecimento. Desde 2010 sou bolsista PIBIC, um programa de pesquisa financiado pelo CNPq. Tenho uma bolsa de iniciação científica na qual, juntamente com minha orientadora, investigamos a formação de professores na pós-graduação em Educação no Estado de Santa Catarina. A pesquisa foi intitulada de “Vertentes teórico-metodológicas norteadoras dos estudos sobre formação de professores na Pós-graduação em Educação em Santa Catarina”. Tal pesquisa está em fase de desenvolvimento e será concluída ainda em 2013. Meu envolvimento nesta pesquisa proporcionou a experiência de compreender que o conhecimento humano é construído pelos homens, que possui limitações e está sempre em processo. Me fez também pensar na importância dos estudos sobre formação de professores.

Neste estudo pude compreender de uma forma mais ampla, o conceito de pesquisa. Busquei em diferentes fontes o significado da palavra *pesquisa* e percebi que este é composto por palavras semelhantes. Segundo o dicionário Aurélio (2001): 1) ato ou efeito de pesquisar; 2) indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação; inquirição; 3) investigação e estudo, minudentes, sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer de conhecimentos.

Entretanto, essa fonte básica citada não delimitam o conceito de pesquisa e, tampouco, o ato de pesquisar. Um dos autores que pude conhecer ao longo do meu envolvimento com a pesquisa foi o francês Beillerot (2001). De acordo com este autor, uma pesquisa para ser caracterizada acadêmica precisa respeitar seis critérios, divididos em dois níveis. Em um primeiro nível, estariam as pesquisas mais simples, por assim dizer e se respeitariam os critérios de produção de um conhecimento novo, de procedimentos rigorosos de investigação, e a comunicação e discussão dos resultados. Para uma pesquisa acadêmica densa, seriam necessários outros três critérios, a saber: a inclusão de uma dimensão de crítica e, também, de reflexão sobre as fontes, os métodos

e os modos de trabalho, a organização e sistematização da coleta de dados e, principalmente, a análise e interpretação dos dados com base em teorias reconhecidas e atuais contribuindo para a elaboração de uma problemática. Ou seja, Beillerot (2001) considera que a produção do conhecimento depende de um movimento efetivo entre o conhecimento que já foi produzido e o conhecimento que está por ser produzido.

A pesquisa que realizei como bolsista de IC me fez perceber o quanto a área de formação de professores é importante e precisa sempre ser estudada e discutida. Percebi que tudo tem uma história e que a leitura e análise das produções já realizadas é fundamental para podermos compreender novas problemáticas. Este foi o motivo de realizamos uma busca na base de dado da BDTD. Entretanto, devido ao volume de dados coletados e o tempo curto para realização do TCC, não foi possível realizar as análises destes trabalhos.

Nossa pesquisa está centrada nos currículos dos cursos de Pedagogia das cinco universidades públicas do Estado de Santa Catarina: 1) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2) Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 3) Universidade da Fronteira Sul (UFFS), 4) Centro Universitário Municipal de São José (USJ), e 5) Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), a fim de perceber que profissional esses currículos formam, posteriormente apreendi as ementas das disciplinas de prática ensino, para verificar o que os cursos estudados propõe ao exercício da docência para os professores iniciantes, em formação.

Dessa forma, com este trabalho, pretende estudar os cursos públicos de graduação em Pedagogia no Estado de Santa Catarina, uma vez que, a formação inicial se caracteriza como primeiro passo para seguir uma carreira profissional. Meu interesse é conhecer o que apontam as matrizes curriculares propostas nos cinco cursos estudados e quais as disciplinas de prática de ensino estão previstas no currículo dos cursos, para, posteriormente, verificar o que essas disciplinas trazem em suas ementas como objetivo para a formação inicial dos professores, com intuito de contribuir para o exercício da docência.

O primeiro passo foi situar o curso Pedagogia como instância formadora de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil. Em seguida, busquei conhecer os processos políticos de mudança pelos quais o curso de Pedagogia passou. Analisei as matrizes curriculares de cinco cursos de Pedagogia ofertados em instituições públicas no Estado de Santa Catarina. Busquei compreender qual o eixo

formador em cada um dos cursos, analisando as ementas das disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório.

### ***1.1 Justificativa***

O tema “formação de professores” sempre foi algo que chamou muito atenção, e se intensificou durante esse período de bolsista de iniciação científica, talvez pelo fato de ser uma área em que além de eu ser o sujeito pesquisador, eu seria também o sujeito pesquisado, isto é, pesquisando sobre a formação de pedagogos eu estaria também pesquisando a minha formação e, assim, entendendo a minha postura enquanto um destes depois de formada e nomeada pedagoga. Enquanto bolsista de iniciação científica pesquisei a formação de professores nos cursos de mestrado e doutorado, através das teses e dissertações defendidas no período de 2000 e 2009, agora um dos motivos pelos quais eu tenho interesse em pesquisar a formação inicial se justifica por acreditar que

[...] os professores só passarão a ensinar de modo mais democrático e centrado no aluno se viverem uma reorientação conceitual fundamental sobre o seu papel e sobre a natureza de ensinar e o aprender, coisa que o teórico do currículo sul-africano Jonathan Jansen denominou de “descolonização mental” (ZEICHNER, 2003, p. 39).

Essa “descolonização mental” se faz necessária pelo fato de julgarmos a todo tempo o que está correto e o que está incorreto nos processos educativos, julgamos os alunos, os professores, a escola, as universidades, os órgãos governamentais, enfim tentamos sempre achar um “culpado” para os problemas atuais relacionados ao ensino e a aprendizagem. De fato essa defasagem é provinda de falhas e considero válido começarmos a pensar cada um ao que lhe cabe, sem buscar culpa em um ou outro. Em relação aos professores é necessário dar possibilidades de refletirem sobre suas práticas e mostrar-lhes a importância de sua função perante a sociedade.

É nessa primeira etapa de formação, ou seja, na formação inicial, que considero importante começarmos um movimento de ressignificação da profissão docente, pois a partir do momento em que os próprios professores passarem a valorizar seu exercício docente e planejarem suas ações pedagógicas com ênfase para a aprendizagem dos alunos, as aulas passaram a ser mais significativas e, logo, os alunos irão também estabelecer um novo significado a postura do seu professor e a escola como um todo.

Com isto, conseguiremos expandir este movimento de ressignificação do *ser professor* para a sociedade em geral.

Considero que a formação inicial é um dos caminhos que podemos seguir para promover mudanças no que está posto, pois um professor só reconhece a importância da sua profissão a partir do momento em que sabe o que lhe cabe enquanto educador, em que conhece a validade do saber docente, em que reconhece em torno de que pressupostos suas práticas devem ser pautadas e percebe o quanto sua postura em sala de aula e o exercício de sua docência influenciarão na aprendizagem dos seus alunos. Assim, é nos cursos de formação de professores que se faz necessário mostrar aos futuros pedagogos, de fato, qual a função do docente e também os desafios que podem vir a enfrentar pela frente, pois assim o risco de encontrarmos profissionais frustrados é um pouco menor. Acredito que o essencial a ser reconhecido por todos os professores é que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p. 66).

Ainda, enfatizando esta ideia de que a maneira como o docente é formado, logo o seu exercício docente, reflete na aprendizagem dos alunos é que reafirmo a importância de pesquisar a formação inicial, pois como afirma Zeichner (2009, p. 19),

[...] alguns estudos têm procurado relacionar características de professores, ou formação docente, diretamente com resultados dos alunos sem dar atenção à aprendizagem docente ou à prática docente. Esses estudos que ignoram a aprendizagem docente e as práticas dos professores terão muito pouca capacidade explanatória, mesmo se eles detectarem relações entre a formação docente e os resultados dos alunos. Precisamos saber como as características dos professores e os cursos de formação docente e seus componentes interagem com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos. Há múltiplas variedades de prática dentro de determinados tipos de disciplinas e cursos. Um foco de pesquisa sobre a aprendizagem e prática docente é necessário para esclarecer determinadas qualidades de uma disciplina ou de um curso que estejam ligadas aos resultados almejados e para que a pesquisa prove ser útil a profissionais e a gestores (Kennedy, 1999).

Isso acontece simplesmente porque se estuda o aluno, as metodologias, os conteúdos, as políticas, porém não se estuda e discute o professor. Quem é o professor? Como ele é formado? Quem é responsável por sua formação? O que ele faz? O que ele enfrenta? Quanto ele ganha? Quanto ele trabalha? Ele erra? Ele sabe tudo? A quem ele pede ajuda? Porque ele escolheu ser professor? Como ele se enxerga na profissão? Como enfrenta as dificuldades? Quais os prazeres da profissão? Quais as suas

expectativas para com a profissão docente e a educação? São questões simples, básicas e que até podem parecer indiferentes, porém elas também estão presentes e caracterizam o cotidiano destes profissionais. São questões que podem nos ajudar a compreender a prática de cada professor e que se fossem trabalhadas nos cursos de graduação possibilitaria aos estudantes uma visão mais ampla e realista da profissão.

A intenção primeira para com esta pesquisa era a de situar os estudantes do curso de Pedagogia da UFSC como sujeitos centrais, utilizando a metodologia de aplicação de questionários, gostaria de ouvir os estudantes a respeito das expectativas que tinham para com a profissão docente e que olhares destinavam à educação. Esta ideia inicial se justificava por dois fatores. Um primeiro motivo é pelo fato de muitos graduandos ingressarem na profissão antes mesmo de concluírem o curso, pelo fato de já possuírem o magistério ou por atuarem como auxiliares de sala, logo nas primeiras fases do curso. Acredito que ouvir o que os professores têm a dizer sobre sua profissão e sua postura perante o exercício da mesma pode contribuir para refletirmos sobre quem é este professor, afinal “os professores também têm teorias capazes de contribuir com um conhecimento comum acerca das práticas docentes” (ZEICHNER, 2003, p. 41).

O segundo motivo apresenta-se como oposto ao primeiro, isto é, há, também, nos cursos de formação de professores estudantes que não fizeram o magistério e que não pretendem exercer a profissão de professor antes de estarem formados. Muitos destes acreditam que, ao se formarem no curso de pedagogia, estarão totalmente preparados para atuar nas salas de aula, acreditam que o curso dará conta de mostrar “receitas” a serem seguidas para resolver os problemas e acontecimentos diários das salas de aulas (muitas vezes até mesmo professores que já atuam na educação há muitos anos têm essa esperança). Ou ainda, por esperarem que no período dos estágios aprendam tudo sobre a prática.

Assim, a intenção de ouvir as estudantes estava vinculada a uma tentativa de compreender como essas duas diferentes ideias estavam sendo tratadas no Curso de Pedagogia da UFSC. Afinal, nada mais justo do que ouvir as estudantes do curso para compreender que profissional esse curso estava formando. Pois, para ambos os exemplos, sendo um professor experiente ou iniciante, é necessário que o curso de formação realize um exercício de conscientização de que a teoria é essencial, porém muito será aprendido apenas na prática do dia a dia, através da reflexão de suas ações e tendo em vista que cada caso exige uma postura, para cada aluno há uma forma de ensinar, pode contribuir para a construção de expectativas pautadas na realidade da

profissão. Discute-se, aqui, a polêmica relação entre teoria e prática, que segundo Tardif (2002, p. 234-235)

[...] se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor- tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação- um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Isto é, nenhum curso de graduação dá conta de formar totalmente um profissional, esse processo de formação é interminável e os professores não podem considerarem-se “acabados” ao concluírem o curso de pedagogia, pois também a formação de um professor se dá em “um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida” (LIMA, 2002, p.207). No entanto, o que é ensinado nessa formação inicial precisa ser repensado, assim como o que é aprendido na graduação merece ser considerado e levado a sério pelos alunos, pois é a base, o início, da carreira profissional.

Nessa formação inicial é possível conquistar uma bagagem de informações e teorias para complementar e compreender a prática durante toda carreira, e quanto melhor for caracterizado esse processo inicial de formação para o aluno, melhor ele conseguirá exercer sua profissão. Acredito que a formação inicial é um fator determinante para o professor no reconhecimento da sua identidade profissional, pois é nos primeiros anos de docência que o professor constrói sua subjetividade não como algo individual, mas como algo que se constrói a partir do outro, afinal só sou professor porque tenho um aluno e, sendo assim, como me enxergo e identifico nesta posição?

Pesquisar a formação de professores ainda nos cursos de graduação me desperta interesse pelo fato de acreditar que é enquanto alunos que conseguimos reconhecer se nossos interesses vão ao encontro daquilo que estamos estudando e esperamos exercer como profissão durante uma vida inteira. Diante do quadro atual da educação, vejo que a reflexão sobre a formação inicial dos professores é primeiro passo a ser dado para tentarmos mudar o que está posto, pois é ela que dá a primeira visão do que é a educação, parte dela o primeiro exercício de maestria e é ela que dá início à formação da identidade profissional e da qualidade do trabalho de cada um.



A meu ver, as mudanças na Educação começarão a acontecer a partir do momento em que começarmos a colocar a formação do professor como centro de políticas e discussões. Sempre que reflito sobre minha trajetória acadêmica concluo que aprendi muito no curso de Pedagogia, que levarei para o resto da vida o que aprendi nesse primeiro período de formação para ser professora, porém fico muito curiosa para saber o que minhas colegas de curso pensam sobre a trajetória de formação delas também, minha curiosidade desperta quando escuto algumas pessoas falarem a respeito de uma prática “inadequada” de alguma professora em sala de aula, e algumas perguntas surgem em minha mente: Qual será que foi a formação dessas educadoras? (Será que esquecem o que aprenderam na graduação ou o que lhes foi ensinado não faz sentido para elas?) Porque muitas professoras reproduzem o que está posto e se tornou comum dentro das escolas, sendo que enquanto estudantes criticavam tais práticas? O conhecimento “aprendido” na graduação não é útil? A teoria ajuda na prática? Existe um entrelaçamento entre teoria e prática nos cursos de pedagogia? O curso deixa a desejar? Não era o que esperavam? Quando se deram conta disso?

Embora não tenha conseguido realizar essa pesquisa da maneira como pretendia inicialmente, dando voz às estudantes do curso de Pedagogia da UFSC, pelo recorte de tempo destinado a esta investigação, as perguntas citadas acima além de nortear meu caminho, caracterizaram-se como ponto de partida para iniciar este Trabalho de Conclusão de Curso. Foram essenciais para minha nova metodologia de pesquisa adotada: análise de alguns currículos dos Cursos de Pedagogia públicos oferecidos no estado de Santa Catarina. Afinal, o meu interesse não é apenas de responder às perguntas, mas desejo compreender o processo pelo qual um estudante torna-se um professor e passa a caracterizar essa docência de forma válida, significativa e como parte de sua identidade profissional e pessoal.

## ***1.2 Problematização***

Comecei a perceber que estava o tempo todo questionando a minha formação: perguntando-me para que e para quem eu estava sendo formada, questionando a minha postura e das colegas de classe enquanto acadêmicas e o nosso compromisso com a educação. Essas questões foram surgindo em reflexões “minhas comigo mesmo” e em conversas com colegas de sala, como também com colegas de outras fases. Escolhi

fazer pedagogia por conviver com muitos familiares que atuam na Educação e sempre me sugerirem fazer este curso, mesmo que pensasse em seguir outras carreiras, não hesitei em tentar o vestibular para pedagogia, pois, de fato, eu me interessava muito pelos discursos sobre Educação que surgiam entre as pedagogas da minha família.

Durante um longo período do curso, o que ouvia de muitos colegas do é que haviam escolhido cursar Pedagogia por inúmeros motivos, menos pelo fato de gostarem da área da educação e de acreditarem em possibilidades de mudança neste meio. Isto se somava a algumas falas e posturas de não comprometimento com as disciplinas, com as teorias e com as propostas pedagógicas do curso, percebidas não só em minhas colegas de sala, mas de outros estudantes do curso de Pedagogia que conversava.

Isto foi ampliando meu interesse em compreender quais eram as expectativas de minhas colegas e das pessoas em geral que buscam uma formação profissional em um curso de pedagogia público para com a formação docente. Gostaria de compreender em uma perspectiva científica como se caracteriza e concretiza essa formação inicial dos professores para a Educação Básica.

Algo que me inquieta é compreender porque os alunos nos cursos de formação de professores se apresentam

[...] como críticos, inventivos, abertos, inovadores, durante o período em que frequentam o curso de formação, e que, no momento seguinte, quando já inseridos na profissão, ignoram as duras críticas que fizeram à escola, e aos seus professores e reproduzem o que já se tornou habitual no âmbito escolar tornando-se, eles próprios, objetos das críticas (LIMA; REALI, 2002, p. 217).

Pretendia fazer esta pesquisa e encontrar respostas para estas perguntas dando voz as estudantes, isto é, entrevistando estudantes do curso de pedagogia da UFSC. Entretanto, como já afirmei acima, dadas as condições objetivas para a realização deste trabalho, esta questão precisou ser redimensionada. Minha experiência com a pesquisa me fez compreender que, se o tempo é um fator limitador, o recorte do problema de pesquisa precisa ser preciso. Nesse sentido, meu interesse está circunscrito nos cursos de pedagogia, na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A questão de pesquisa está orientada para a compreensão de como está situada a prática de ensino nos cursos de Pedagogia. Como os documentos curriculares, no caso a matriz curricular de cada um dos cursos estudados, citam e articulam as disciplinas de prática de ensino com as demais disciplinas obrigatórias. Isto é, como se situa a prática de ensino em cursos de Pedagogia públicos no Estado de Santa Catarina nos seus documentos curriculares?

## **2. OBJETIVOS**

### ***2.1 OBJETIVO GERAL***

Problematizar a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da análise das propostas curriculares de cinco cursos Pedagogia de universidades públicas em Santa Catarina.

### ***2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS***

1) Conhecer e compreender as propostas de estágio supervisionado em prática de ensino em cursos de Pedagogia no Estado de Santa Catarina (serão analisadas as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia da UFSC, USJ, FMP, UDESC e UFFS).

2) Analisar as ementas das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos currículos selecionados.

## **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM POUCO DE HISTÓRIA...**

A responsabilidade para com a formação dos professores para lecionarem para os anos iniciais do Ensino Fundamental nem sempre foi atribuída aos cursos Pedagogia e, tampouco, era exigida em nível superior, como curso de graduação. O curso que hoje conhecemos, aqui no Brasil, como Pedagogia tem uma história que passou por inúmeras transformações, desde os Jesuítas e até os dias atuais. Os processos de formação de professores passaram por reformas e em sua história estão presentes muitos momentos de tensão. Segundo Antônio Nóvoa (1995, p. 15-16),

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformam em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e técnicas em um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente [...].

Em um movimento de retrospectiva histórica é importante explicitar que a Educação Brasileira, como um todo, obteve sempre muita influência estrangeira, sobretudo dos Jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549 e que, mesmo com a intenção de transmitir os ensinamentos do catolicismo de forma oral e pautados nos princípios portugueses de fé, caracterizam-se como pioneiros nos processos de ensino e catequização para as crianças indígenas brasileiras que aqui habitavam. Somente no final do século XVII, na Europa, é que se rompe essa tradição apenas do ensino religioso e passa-se a pensar nos ensinamentos da leitura, do cálculo e de escrita.

No século XVII, fortalecia na Revolução Francesa, a institucionalização da educação como função do Estado e voltada para a formação dos cidadãos, concretiza a idéia da criação de uma escola para a formação de professores laicos e, em decorrência, os professores passam a ser considerados como profissionais a serviço do Estado. A crença na necessidade dessa formação fortaleceu as escolas normais, que ficaram ao encargo do poder público e espalharam-se pela Europa nos estados nacionais recém-criados (ROMANOWSKI, 2008, p. 30).

Em 1759, teve início em Portugal um movimento nomeado de “Reforma Pombalina”, na qual os ensinamentos religiosos eram somados ao ensino de ler, escrever, calcular e o compromisso civil perante o reino, colocavam-se em prática nas ‘Aulas Régias’, que simbolizaram a criação da escola pública. Aqui, os professores poderiam ser religiosos ou intelectuais, esses ministravam aulas avulsas sobre determinado assunto do seu conhecimento. A reforma pombalina foi composta por dois momentos: o primeiro nomeado de Estudos Menores, que correspondia aos estudos para o ensino primário e secundário e que no ano de 1760, em Recife, foi responsável por organizar o primeiro concurso público para professores no Brasil. Com esse concurso a “profissão professor” seria elevada a título de nobreza, porém o concurso não foi homologado e os aprovados não foram chamados para assumirem os cargos, passando assim a criarem escolas particulares em suas residências. Como segunda medida da “reforma pombalina” o governo tentou colocar em prática a cobrança de um imposto específico para o financiamento da educação pública, porém o que se arrecadava não era suficiente para o pagamento dos professores, o que gerou o fracasso dessa tentativa de reforma educacional. Embora, mesmo que fracassando, a ideia do ensino público nos colégios estivesse mantida e apenas no ano de 1808 com a chega da Corte Portuguesa no Brasil é que aumentou a preocupação com a escolarização.

O Brasil recebeu também influências externas no período imperial e em 1827 estabelece-se, de fato, o primeiro movimento de seleção para professores, na época

intitulados de “mestres e mestras”. Movimento este nomeado de “lei áurea” e que exigia dos professores que, para receberem o referido título, precisariam apresentar uma metodologia de ensino para o aperfeiçoamento de suas práticas, esta proposição obtinha apenas caráter prático, desarticulado de teorias. Nesse mesmo período, colocava-se em prática o método Lancaster, no qual definia-se que em um grupo de alunos aquele que demonstrasse ser mais inteligente ficaria responsável por repassar para os outros colegas o que o professor ensinava para ele, ou seja, os professores ainda eram despreparados para realizarem seu trabalho, passando assim a sua responsabilidade para um único aluno. Podemos considerar que foi nesse período que, sob o reinado de D. Pedro II, que efetivaram as preocupações para com a formação dos professores, embora não fosse destinado devido financiamento para o investimento nesta formação.

Apenas em 1835 é que foi criada a primeira escola normal, como também é criado o colégio D. Pedro II. Aqui, a nomeação de quem seriam os professores do colégio era realizada pelo Imperador D. Pedro II e estes eram admitidos através “de exames públicos perante o presidente da Província para os 'catedráticos'. Posteriormente essa responsabilidade foi atribuída às assembleias” (ROMANOWSKI, 2008, p. 32). Cada professor era responsável por sua disciplina e membro de uma congregação responsável por analisar e conduzir os rumos de ensino.

Recebemos também influência dos Estados Unidos, que eram pautados nos princípios positivistas, como também da Alemanha e da Inglaterra, porém o que se fazia era imitação dos modelos e processos educacionais praticados nesses países sem, sequer, propor uma adaptação a realidade, à cultura e ao povo brasileiro.

Em 1854 há uma nova tentativa de reforma,

Proposta por Couto Ferraz (na época ministro do império, definia como requisito ao cargo de professor do ensino primário: ser brasileiro, ser maior de idade, ter moralidade e capacidade profissional. O exame de capacidade (prova oral e escrita) era realizado por uma comissão de examinadores definida pelo presidente provincial. Para o ensino secundário, os professores realizavam exames públicos tendo por referência o Colégio D. Pedro II (ROMANOWSKI, 2008, p.32-33).

Mesmo com a realização de mudanças, que, de fato, demonstravam a insatisfação com o modelo de Educação que ainda perpetuava no Brasil, em 1889, com a instalação da República, grande parte da população que deveria estar se escolarizando, era analfabeta. Isso devido às poucas escolas que existiam no meio rural em que os professores ainda lecionavam sem uma formação específica. Nas cidades exigia-se que os professores comprovassem formação (nos Cursos Normais), porém aos auxiliares

desses professores o Curso Normal não era requisito, estes deveriam aprender o exercício docente apenas através da prática do professor regente.

O movimento nomeado de “Manifesto de 1932” caracteriza-se como outro marco na educação brasileira. “Constam, nesse manifesto, os indicativos para um projeto de educação nacional incluindo a criação de um sistema de ensino público, laico e para todos os cidadãos brasileiros” (ROMANOWSKI, 2008, p. 33). Esse período é também reconhecido como o berço do nascimento de um novo ideal de educação, o movimento Escolanovista. A Escola Nova surgiu no final do século XVII, com os princípios pautados na psicologia, para ir de encontro aos pressupostos da Escola Tradicional e uma grande mudança que esse movimento trouxe foi a crença que a qualidade do ensino poderia garantir melhorias na Educação, logo colocava-se o aluno como centro das ações e planejamentos pedagógicos e não mais o professor.

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), mesmo que com adaptações à realidade brasileira, os princípios formativos dos professores eram influenciados por medidas já adotadas na Europa, na qual se defendia que a escola, como a educação pública, era direito de todos e responsabilidade do Estado. Essa é uma concepção que permeia os princípios educativos brasileiros até os dias atuais.

No período em que o país vivia sob a ditadura militar, isto é, entre as décadas de 1960 e 1980, a Educação brasileira passou por rápidas mudanças e diferentes medidas para com a Educação foram implementadas por meio das Leis 5.540/68 e 5.692/71. Nos anos 70 as medidas propostas não agradaram por tendenciarem a formação tecnicista de professor e, logo, de educação. Entre elas estavam: a departamentalização da organização universitária, o surgimento das licenciaturas curtas, a permissão para jovens iniciarem o trabalho no primeiro grau e a implementação do ensino profissionalizante no segundo grau. Em seguida, nos anos 80, já foram iniciados movimentos que iam de encontro ao proposto na década anterior, isto é, as licenciaturas curtas foram extintas, os Cursos Normais de nível médio sofreram alterações e, sobretudo, o curso de Pedagogia em nível superior passou a ser alvo de discussões e estudos para formulação de novas propostas de ensino superior e formação de professores.

Podemos afirmar que a década seguinte, os anos 90, foram mais intensos e que trouxeram mudanças mais significativas e duradouras, não só para a Educação, mas para a sociedade em geral. Intensifica-se e a globalização, a economia, as tecnologias, o modo de trabalho e, contudo, exige-se um novo modelo de homem para atender a essa demanda e com novos conhecimentos. Com isso, exigem-se também mudanças nas

políticas educacionais, ressaltando a necessidade um novo modelo de escola e um novo perfil de professores. Os professores agora precisam passar por uma formação mais efetiva, pois passa-se a exigir destes uma maior titulação, defende-se a ideia de cursos de formação continuada e aperfeiçoamento da profissão através dos cursos de pós-graduação.

As políticas educacionais apontavam para uma formação ao longo da carreira profissional, articulada com possibilidade dos professores estarem sempre se atualizando, algumas lacunas ainda refletem hoje em um profissional da Educação desmotivado e descontente com sua profissão. Isso pelo fato da remuneração para a carreira docente não ser suficiente para que o professor opte por conciliar estudo e trabalho. Ainda não dispomos de condições justas a esta categoria de trabalho, o que impede que os professores sejam, de fato, críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com a Educação. Os professores ainda não conseguem refletir sobre tamanha responsabilidade e poder que possuem de transformar, os professores ainda não acreditam que podem fazer parte de um processo de mudança e evolução dos seus alunos, da sociedade. Apesar de no decorrer do tempo, de décadas, de séculos, as mudanças sociais, políticas e administrativas na Educação caracterizarem-se como muitas e, de certa forma positivas, ainda não foram o suficiente para que a sociedade reconheça o poder e necessidade de uma educação de qualidade.

### ***3.1 O curso de Pedagogia em discussão***

O curso de Pedagogia no Brasil, como citado anteriormente, passou por grandes momentos de discussão, em especial quando relacionado com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o que ela previa para a formação destes professores da Educação Básica. Em um de seus artigos sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil, a autora Emília Freitas de Lima (2003, p. 190-191) afirma que reconhece

[...] na história deste curso três grandes fases, embora destaque na segunda uma subfase muito importante. A primeira compreende o período de seu nascimento em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, até a reforma universitária instituída pela Lei n.5.440 em 1968. A segunda vai desta data até 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96; e a terceira é a que estamos sofrendo desse momento até hoje.

Quando criado, no ano de 1939, o curso de Pedagogia era composto por duas fases. No entanto, diferente do que conhecemos hoje (a maioria dos cursos elaboram suas fases equivalentes a um semestre), a primeira fase era organizada em três anos e intitulava o estudante como bacharel; a segunda fase acontecia em um ano e o título recebido era de licenciado, isto pelo fato deste quarto ano ser embasado apenas nos conhecimentos de didática relacionados às disciplinas já realizadas no bacharelado. Esta forma como estava organizada a formação de professores foi nomeada de “esquema 3 + 1”.

A reforma universitária de 1968, caracterizada pela autora como o início para a segunda fase das mudanças no curso de Pedagogia no Brasil, aconteceu pelo fato de que os pedagogos poderiam escolher, a qualquer momento do curso, se tornarem habilitados em um dos diversos cargos escolares: administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar ou o ensino de disciplinas e práticas nos cursos normais. Ou seja, o curso formava o professor que atuaria ou na equipe técnica da escola básica ou na docência dos cursos de formação de professores em nível médio.

Acontece que essa política de formação não agradou aos que estavam, de fato, envolvidos com a educação e a formação de professores, pois acreditavam que o que estava proposto viria a formar apenas técnicos em educação e não professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil. Sendo assim, o primeiro movimento de reivindicação sobre a política de formação docente que estava em vigor, foi dado a partir da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Posteriormente, no ano de 1983, efetiva-se a luta pela formação do educador para qualquer modalidade de ensino, assim como a formação dos professores com ênfase e prioridade na docência, luta esta que perdura até os dias atuais.

Essa segunda fase deixou maiores marcas de insatisfação com o que estava sendo executado e, portanto, muitos movimentos de reivindicação.

Em síntese, podemos afirmar que a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, teve início uma agenda de discussões sobre propostas para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil. Nessa tramitação, podemos destacar dois movimentos de forças, um liderado por Darcy Ribeiro e outro que ficou conhecido como projeto "Jorge Hage". Cabe lembrar que o projeto de Darcy Ribeiro é apresentado em 1995 e aprovado, na forma de lei, em 1996 (MEC, 2013)



Em 20 de dezembro de 1996, entra em vigor a nova LDB (BRASIL, 1996), que poderia vir a desqualificar a profissão docente. Segundo Scheibe (2003, p. 171),

[...] com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da Lei n.9.9394/96, a área da formação de professores vinculada ao ensino superior passou a se configurar entre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento do país.

Para essa autora, as críticas a respeito das proposições que vinham descritas na LDB giravam em torno dos artigos n. 62, 63 e 64. Tal qual consta no documento da LDB, o artigo 62 propunha o seguinte

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Já o artigo 63 tratou, em específico, institucionalização de novos institutos de educação superior:

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 (BRASIL, 1996).

E o artigo 64 colocava múltiplas determinações aos cursos de pedagogia:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Esses três artigos citados na LDB – sendo um primeiro que tratou dos locais previstos a oferecerem a formação dos professores e, inclusive, informou a criação dos Institutos de Educação Superior (IES); o segundo que explicitou as determinações que esses IES deveriam respeitar e a implementação dos cursos normais superiores e o terceiro que corroborou com a ideia de que a formação docente poderia acontecer nos cursos de pedagogia ou pós-graduação – embora apontem para diferentes focos, contribuíram para uma mesma ideia: a de desqualificação da formação e do exercício

docente e, como mencionado anteriormente, a grande preocupação dos que já atuavam na área da educação com compromisso, se intensificou com os três artigos já citados.

A crítica ao artigo 62 era feita pelo fato deste apontar para a criação dos IES e, com isto, estaria retirando grande parte da responsabilidade para com a formação de professores das universidades, sendo que estas funcionam como “lôcus privilegiado de ocorrência dessa formação, por ser aí que se dá a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (LIMA, 2003, p. 195).

As instituições de ensino superior passaram, então, a ser classificadas em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, instaurando-se não apenas uma distinção entre universidade de pesquisa e universidades de ensino, mas entre o ensino superior universitário e o não universitário. Normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior. Certamente não por acaso, estabeleceu-se como local privilegiado para a formação dos docentes o nível mais baixo dessa hierarquia, uma solução que, independentemente do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), deverá ser a mais barata em todos os sentidos (SCHEIBE, 2003, p. 174).

Outro fator questionador desse artigo era quanto à exigência formativa do corpo docente que representaria a formação dos novos professores nos IES. Na resolução CNE/CP n.1, de 1999, consta que seria necessário apenas que 10% dos docentes possuíssem o título de doutor para lecionarem nos IES, sendo que o MEC exige que, para qualificar um curso de graduação nas universidades, é necessário no mínimo que 50% dos professores sejam doutores (BRASIL, 1999). Estava sendo contraditória a postura dos responsáveis pelas políticas educacionais, uma vez que afirmavam que os cursos dos IES tinham a mesma validade dos cursos oferecidos nas universidades, porém eram feitas exigências diferentes sobre os professores que trabalhariam nos IES e os que trabalhariam nas Universidades. Questiona Lima (2003, p. 195) “não é paradoxal que um mesmo órgão faça exigências diferentes para diferentes instituições formadoras do mesmo profissional?”.

Concordo com as críticas que eram feitas ao artigo 62, principalmente no que diz respeito aos professores que nos ensinam a sermos, futuramente, professores também. Nós chegamos à universidade com vontade de aprender, com diversas expectativas, precisamos ser conduzidos e orientados por pessoas que nos mostrem a profissão docente com sabedoria e propriedade, acredito que um título não classifica a prática do professor “boa” ou “ruim” por si só, mas que a experiência vivida por ele até conquistar determinado título pode nos conduzir por caminhos mais seguros.

O artigo 63 também ocupou um lugar de críticas pelo fato de enfatizar, que preferencialmente, a formação dos professores para a educação infantil e ensino fundamental acontecesse nos cursos normais superiores dentro dos institutos superiores de educação e não nas Universidades, com caráter e título de graduação. Uma vez que, como mencionado anteriormente, os IES estavam colocados no último grau de hierarquia, tanto em manutenção, quanto em qualificação. Aqui, a meu ver, era interessante que a formação dos professores estivesse concentrada nos IES pelo fato de redução de custos, por exemplo, se no corpo docente destes era exigido 40% a menos títulos de doutores aos docentes que ali lecionariam do que nas universidades, o gasto para manter os cursos normais superiores seriam bem menor do que manter os cursos de graduação. Em relação aos gastos e financiamento destinados a educação precisamos, estar sempre atentos, para questionar e reivindicar. Como afirma Scheibe (2003, p. 172), “a intenção, por parte dos condutores da política educacional oficial, de retirar das instituições universitárias a responsabilidade pela formação dos professores para a educação básica é outra grave questão que deve nos colocar em alerta”.

A crítica ao artigo 64 girava em torno das especificidades dos cursos oferecidos nos IES e dos cursos oferecidos nas Universidades, de uma maneira mais específica, circulava em torno do tripé: ensino – pesquisa – extensão. Essa relação entre o ensino, a produção do conhecimento e os projetos de extensão acontece apenas nas universidades e com a intenção de destinar aos IES os cursos de formação de professores para a docência, os futuros professores estariam sendo formação sem uma prática de pesquisa, sem possibilidades de conhecer os caminhos, as metodologias de pesquisa, sem conhecer e fazer pesquisas. Isto é, aos IES ficaria destinado a formação de professores sem a prática de pesquisa e as universidades ofereceriam esta possibilidade de conhecimento, o que estaria também disseminando diferenças entre cursos que, no discurso, formariam um mesmo profissional e até mesmo hierarquizando a profissão docente.

Avaliando a minha formação e a minha participação desde as primeiras fases do curso de Pedagogia em um projeto de pesquisa percebo o quanto é importante essa aproximação com a produção de conhecimento. Além de me auxiliar a compreender de forma mais ampla e crítica os processos educativos, me auxiliou nos momentos de reflexão sobre a minha prática de ensino nos momentos de estágio obrigatório propostos na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSC.

Acredito que todo esse processo de mudança e discussão relacionados a LBD n. (BRASIL, 1996) contribuíram para que, atualmente, tenhamos cursos de Pedagogia em nível superior, a título de graduação. Cursos presenciais, com carga horária mínima, regidos por políticas públicas, com currículos organizados em regimes semestrais, públicos e, acima de tudo, por serem referência na formação de professores. É interessante lembrar, também, que estas discussões não conseguiram “acabar” com a criação destes cursos, por exemplo, no Estado de Santa Catarina há um curso instalado há mais de 50 anos, assim como há um curso criado recentemente, em 2009.

### ***3.2 O curso de Pedagogia nos dias atuais***

O que se pode afirmar, após a retrospectiva histórica feita acima, é que a formação de professores no Brasil tornou-se um tema fortemente discutido nas políticas educacionais, nos encontros de educação, bem como se tornou uma luta por parte daqueles que, de alguma forma, preocupam-se com a educação e seus desdobramentos na construção de sociedades futuras. Pode-se dizer que todos os movimentos de transformação na estrutura dos cursos de formação de professores contribuíram para que hoje tenhamos uma política mais justa, efetiva e mais respeitosa ao exercício docente, porém continuamos perspectivando melhores condições de formação, trabalho e salarial para os professores e lutando para a garantia de uma educação pública e de qualidade. Segundo a autora Leda Scheibe (2003, p. 177), o ano de 2001 demarca um momento positivo para a área da formação docente, pois

[...] pelo parecer CNE/009/2001 foram aprovados, no dia 8 de maio de 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena, após um longo período de experiência de mobilização da comunidade acadêmica, que tentava influir em suas definições. Pouco depois, em 2 de outubro o CNE aprovou também parecer que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos.

Atualmente, os cursos de Pedagogia são oferecidos em universidades públicas e faculdades particulares, nas modalidades presenciais e a distância. Ainda existem, também, os cursos de Magistério (de nível médio), porém a oferta, como também a procura destes, está reduzida.

Nas universidades públicas a formação do pedagogo geralmente acontece em quatro anos (oito semestres/fases) ou quatro anos e meio (nove semestres/fases). Já em

algumas faculdades particulares esta formação do pedagogo se dá em três anos e cada fase corresponde a um ano. Os cursos de magistério são oferecidos, geralmente, na redes públicas de ensino e financiado pelo órgão responsável mantedor do ensino médio.

Existem cursos de educação a distância oferecidos nas universidades públicas, e também em faculdades particulares. Geralmente estes cursos propõe uma formação aligeirada e com baixo investimento por parte do interessado em graduar-se. O tempo de curso é curto, a formação é praticamente “virtual”, com uma carga horária presencial baixa. As autoras Gatti e Barreto (2009), afirmam que é recente a criação de cursos de graduação à distância no Brasil, porém que a expansão desses cursos se apresenta em número expressivo desde a sua criação até os dias atuais. As autoras afirmam, ainda, que o surgimento desta modalidade de ensino é uma herança estrangeira

A partir do final da década de 1970, países como a Inglaterra, a Alemanha e a Espanha criaram universidades públicas com ensino a distância, voltadas ao atendimento de milhares de estudantes trabalhadores com custos mais baixos, e, ao longo da experiência que acumularam, conseguiram obter bom padrão de qualidade nos programas desenvolvidos (GATTI; BARRETO, 2009, p. 89).

Acredito que a EAD é uma oportunidade positiva a respeito de promover uma igualdade ao ingresso em um curso superior por parte daqueles que se os cursos fossem oferecidos apenas na modalidade presencial não poderiam realizar essa formação. Porém, uma das críticas que faço a esta formação a distância está no fato de proporcionar com menos intensidade relações entre professores e alunos do que os cursos presenciais, o que deixa a desejar no que diz respeito às discussões e exposição de diferentes ideias, bem como as trocas de conhecimento e experiências. Também o fato das turmas serem muito grandes e os professores de estágio e pesquisa ficarem responsáveis por muitos alunos, podendo deixar a desejar nas orientações, seja na prática, nas interpretações da realidade e até mesmo nas possibilidades de investigação científica. Um outro fator negativo é que, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 113), há

[...] numerosos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância estaria ocorrendo sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente.

Tendo vivido um processo de formação denso, com muito compromisso e rico em discussões teóricas com minhas colegas de classe e professores, na qual nos víamos todos os dias e a cada conversa eu sentia que algo em mim modificava, vejo os cursos de graduação em pedagogia a distância como “empobrecedores” de uma profissão construída e mediada através do diálogo, inspirada no conhecimento e que possibilita transformação. Isto é, o contato diário com professores e colegas de classe enriquecia e transformava meu pensamento, por meio das discussões que surgiam mediante leitura prévia e explicação do professor sobre a literatura. Desta forma, penso que a formação do professor deve acontecer totalmente presencial e, ousando minha fala, diria que esta deve ocorrer de forma consistente e exigindo muita leitura e estudo, afinal para ser professor e lidar com o conhecimento é necessário conhecer o mundo e a cultura, é necessário relaciona-se com a sociedade e, também, com o conhecimento.

No entanto, Gatti e Barreto (2009, p. 113-114), apontam que há diferentes formas de interpretação sobre a Educação a Distância

São ainda raras as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão de EAD e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país, o que é compreensível, de certo modo, tendo em conta o seu caráter recente. Mas esse é um campo muito eivado de ideologias e cheio de radicalizações polarizadoras. De um lado, há autores que se atêm à defesa do maior acesso à educação e do melhor domínio das TICs como fatores de democratização, e há instituições empenhadas em grandes investimentos autopromocionais. De outro lado, há os que repudiam o uso das TICs como substitutas das relações humanas necessariamente envolvidas nos processos de formação e se insurgem contra as influências globalizadoras da tendência a adotá-las. Em vista da necessidade de superar essas dicotomias, é importante apoiar estudos que abordem as questões relativas à gestão desse modelo de formação no Brasil, as articulações em rede, a integração de EAD nos Planos de Desenvolvimento Institucional das IES, que tragam evidências empíricas sobre o funcionamento das dimensões específicas dos cursos no interior das instituições e que avaliem os impactos dessa modalidade de ensino quanto a aprendizagens profissionais efetivas.

Acredito que a formação de professores requer sempre um olhar atento e que deve estar sempre em questionamento, pois concordo com Gatti (2000), que em outro de seus estudos recentes, inicia seu texto enfatizando a importância da profissão docente

Nunca é demais lembrarmos a importância da função dos professores na contemporaneidade. Eles formam, com seu trabalho nas escolas, as sucessivas gerações que darão continuidade a um processo de civilização que vem se construindo em muitos séculos, processo que permite a busca, criação e a manutenção de maiores e melhores condições para a vida humana nos tempos históricos. O professor é o profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, que tem eixos sociofilosóficos, mas se faz na heterogeneidade das condições geográficas -

culturais desse território, o que coloca problemas não triviais que merecem atenção investigativa (GATTI, 2010, p. 117).

Já para Clermont Gauthier (GAUTHIER; MELLOUKI, 2004), os cursos de Pedagogia deveriam formar o professor da Educação Básica para que ele seja um intelectual e mediador do conhecimento. Afinal, um professor não é apenas um portador, intérprete, até crítico, porém reproduzidor da cultura que está inserido. O professor é, também, produtor e divulgador de novos conhecimentos, de novas técnicas e de procedimentos pedagógicos, é um agente de socialização dentro e fora do espaço escolar, é também intérprete e guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e das maneiras valorizadas não só pela escola, mas pela sociedade também. Desta forma, é nesta perspectiva que os cursos de Pedagogia devem estar organizados e propondo a efetivação do papel do professor perante as crianças, os adultos, a escola e a sociedade como um todo.

No estado de Santa Catarina são oferecidos cinco cursos de graduação em Pedagogia públicos e presenciais. Dois são municipais, sendo a USJ financiada pelo município de São José e a FMP pelo município de Palhoça. Um terceiro é estadual, de responsabilidade e mantido pelo Estado de Santa Catarina: UDESC. Os outros dois são mantidos por órgãos federais: UFSC e UFFS. Destas cinco instituições apenas a UDESC oferece curso de graduação em Pedagogia EAD.

As redes de ensino dos municípios onde estão instaladas as instituições nas quais são oferecidos os cursos de Pedagogia estudados neste trabalho, organizam-se de forma semelhante para a contratação dos professores para lecionarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa contratação acontece por forma de concurso público e pode ser em caráter efetivo ou temporário. Nos editais dos concursos especificam a escolaridade exigida para que os professores assumam os cargos, bem como expõe as atribuições e funções de cada profissional.

Os municípios de Florianópolis (onde estão localizadas a UFSC e a UDESC) e de Palhoça (onde se localiza a FMP), abriram recentemente concurso para efetivação de novos professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ambos os concursos foram organizados pela Fundação de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas (FEPESE). No município de Palhoça aconteceu em março/2013 e, conforme o edital 002/1012, para assumir o cargo de professor dos anos iniciais é preciso que o profissional apresente diploma de conclusão de curso em nível superior, de licenciatura plena em Pedagogia e com habilitação em Séries Iniciais.

Em Florianópolis o concurso aconteceu em outubro/2013, de início foram oferecidas 10 vagas e a exigência de escolaridade para que os concorrentes assumissem o cargo é do diploma ou certificado de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal superior, também com habilitação em Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o edital, nesta rede de ensino, é atribuído como função do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

[...] assumir a docência na sua especificidade, desenvolvendo atividades de planejamento, aplicação, registro e avaliação; seguir o proposto pela unidade educativa e seu respectivo calendário; comprometer-se com a aprendizagem das crianças e adolescentes, associando teoria e prática nas atividades pedagógicas; desenvolver atividades de acordo com as diretrizes curriculares em vigor e de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com os alunos, pais e os demais profissionais; participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa (FLORIANÓPOLIS, 2013).

Já a rede municipal de ensino de São José, onde se localiza o USJ, o edital lançado no ano de 2013 expõe apenas a contratação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em caráter temporário (ACT). Este concurso também foi proposto pela FEPESE e neste edital há uma diferença, por ser contratação temporária, os concorrentes podem assumir o cargo de Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na opção de *Habilitados*, apresentando o diploma de conclusão de curso superior de licenciatura plena em Pedagogia, diploma de Curso de Pedagogia com habilitação em Anos Iniciais, ou Curso Superior ou, ainda, o certificado de conclusão do Ensino Médio com Magistério, ou como *Não Habilitados* apresentando apenas um comprovante de frequência a partir da 2ª fase em Licenciatura de Pedagogia, Pedagogia em Anos Iniciais ou em curso Normal Superior. As funções atribuídas aos professores Habilitados são as mesmas atribuídas aos professores Não Habilitados, porém diferencia-se o salário, os professores Habilitados recebem 30% a mais que os professores contratados Não Habilitados.

Essa é uma questão a se pensar, pois como falado anteriormente, após percorrer um curso de graduação em Pedagogia de nove fases, totalmente presencial, em que busca uma articulação entre teoria e prática, que oferece uma orientação atenciosa no momento dos estágios, que problematiza e proporciona momentos de pesquisa, ainda me sinto despreparada para ser professora, para assumir este compromisso. Sendo assim, fica difícil compreender como é possível que alunas da segunda fase assumam



uma turma? A bagagem teórica oferecida nas duas primeiras fases é suficiente para que estas profissionais preparem e planejem um trabalho significativo para as crianças?

Faço esses questionamentos por recordar da maneira como eu me via e via a educação quando estava na segunda fase do curso, tudo ainda era muito superficial, novo e relapso, eu ainda estava aceitando que eu precisaria mudar de postura e enxergar a realidade de forma diferente. Eu ainda estava em formação, e muito no início dessa formação, como eu poderia fazer parte da formação de outra pessoa se nem eu mesma tinha a base suficiente? Os meus valores e concepções eram ainda muito meus, só com muito estudo e leituras que passei a aceitar que para promover mudanças, antes eu precisava mudar. Vejo que se tornar professora precisa ser algo muito responsável, pois fazer parte da vida de uma criança tornar-se referência para ela e influenciar seus pensamentos e percepções sobre o mundo é fazer parte da constituição da identidade daquele sujeito em formação.

No município de Chapecó, o concurso público para contratação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental aconteceu também somente em caráter temporário. Quem organiza o concurso é a Objetiva Concursos e as inscrições para a realização da prova se encerram no próximo dia 18 de novembro de 2013. Aqui existe certa rigorosidade, a meu ver até positiva, pois mesmo a contratação dos professores sendo temporária, a exigência para assumir o cargo de Professor dos Anos Iniciais é a apresentação do diploma de conclusão de curso de Licenciatura de Graduação Plena e com habilitação em Séries Iniciais.

Existe também a contratação de professores para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas mantidas pelo Estado, logo, a contratação dos professores acontece também por conta do Estado. No entanto, ao fazer a busca no *google* por: “concurso para professores do Estado em Santa Catarina” apareceram muitas informações e muitos sites, porém as informações divergiam. Quando selecionada a opção que se apresentava com a mais próxima da realidade não foi possível acessar o edital do concurso, pois a página apresentava erros. Foram três tentativas de acesso, em dois dias e horas diferentes.

Embora esta visualização dos editais tenha acontecido de forma breve e apenas para situar qual o profissional que as redes de ensino estão contratando e, posteriormente, verificar se é este mesmo profissional que as cinco instituições aqui estudadas estão formando ou desejam formar, ela apontou que a formação do professor enquanto nível superior ainda encontrasse desvalorizada. Independente da forma como

os cinco cursos de Pedagogia aqui analisados são classificados, articulados ou organizados, a conclusão deles não é a única forma de ingresso na profissão, o que faz com que outros profissionais se acomodem com a formação em nível de magistério ou procurem os cursos de educação à distância e acabem ocupando as mesmas funções dos profissionais formados nos cursos presenciais de nível superior.

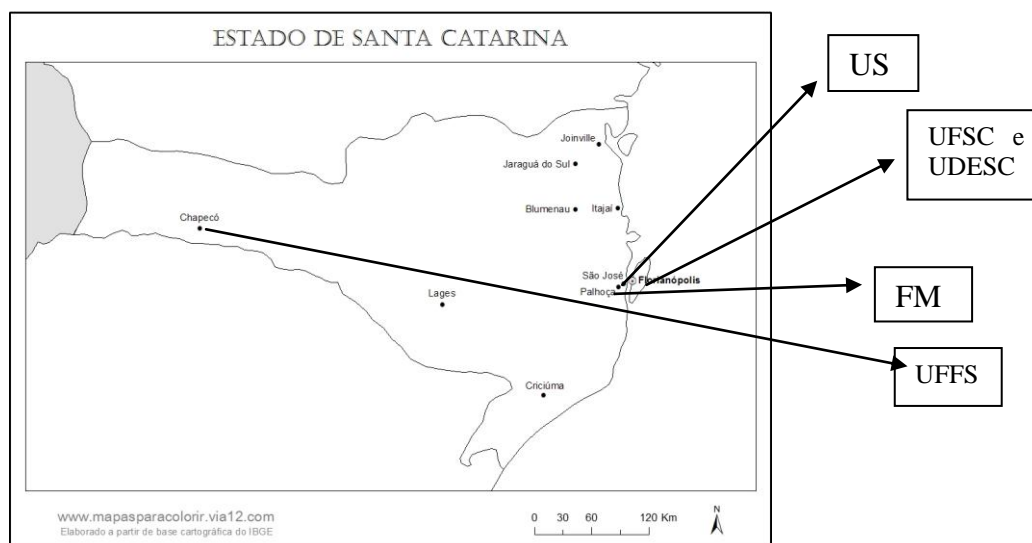
#### **4. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual busca compreender a formação de estudantes do curso de Pedagogia, a partir da análise da estrutura curricular. Segundo Triviños (1987, p. 129), pesquisas qualitativas são descritivas:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico cultural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana .

Os dados foram coletados nos sítios eletrônicos dos cursos. A escolha para a coleta dos dados se deu em função de dois critérios, articulados: o fato de o curso Pedagogia ser integralmente presencial e de ser público gratuito. Respeitando esta escolha, localizamos cinco cursos no estado. Dentre esses cursos, dois são integrados á universidades públicas federais, um pertence à universidade estadual e os outros dois são cursos vinculados a instituições de ensino superior municipais. É interessante perceber que os cursos, com exceção de um (situado em Chapecó UFFS), estão todos localizados na área metropolitana da capital do estado. O mapa abaixo possibilita situar os cursos no estado de Santa Catarina.

**Quadro 1: Localização dos municípios onde são oferecidos os cursos de Pedagogia**



Fonte: [www.mapasparacolorir.via12.com](http://www.mapasparacolorir.via12.com)

Ousamos considerar que as oportunidades de um ensino gratuito para a formação dos novos professores dos anos iniciais e da educação infantil ainda se encontram muito mais no litoral. Há que se considerar, também, que a UFFS possui menos de cinco anos e o curso Pedagogia da UFSC, quase cinquenta. Ou seja, as possibilidades de acesso favorecem os moradores do litoral catarinense.

O referencial teórico utilizado para as análises dos dados é proposto por Bardin (2011), na qual propõe que a análise do conteúdo coletado para a pesquisa aconteça em três momentos. O primeiro momento é a *fase da pré-análise*, que segundo a autora, “geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125). Para Bardin essa primeira fase é intuitiva, pois permite ler e reler os dados infinitas vezes e interpretá-los de diferentes formas, porém é também uma fase precisa, uma vez que esse movimento de leitura e releitura propicia que os dados sejam organizados de forma clara e calma, contribuindo para o período das análises.

Podemos afirmar que neste trabalho conseguimos desenvolver as três fases da pré-análise como propôs a autora, pois primeiramente coletamos os dados (busca dos currículos dos cursos e as dissertações defendidas sobre formação inicial) e durante a organização dos dados no *Excel*, no momento de cópia das informações contidas nos sítios eletrônicos ou das dissertações completas, a leitura dos dados era feita com muita

cautela, afinal para uma análise consiste os dados precisariam estar corretos e organizados clara e precisa.

Uma das proposições de Bardin (2011, p. 126) para esta primeira fase de pré-análise é uma “*leitura flutuante*”, esta

[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada leitura “flutuante”, por analogia com atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

A cada leitura os dados ganhavam um significado diferente e, de certa forma, isto foi contribuindo para este segundo procedimento da análise do conteúdo coletado como, nomeado por Bardin (2011) como *A exploração do material*. Isto é, para a classificação das disciplinas em uma das quatro categorias (fundamentos, metodologia, pesquisa e estágio) foi preciso realizar uma leitura do nome de cada disciplina individual, depois uma leitura geral de todo o currículo e só depois foi feita a classificação, algumas disciplinas foi preciso ir até as ementas para classificar de forma mais precisa. O mesmo procedimento foi adotado para com as dissertações que iriam ser analisadas nesta pesquisa, primeiramente foi feita uma leitura individual de cada uma e só ao final da leitura do todo é que se criou- as categorias de análise e, então, retomamos a primeira dissertação e fui fazendo a classificação.

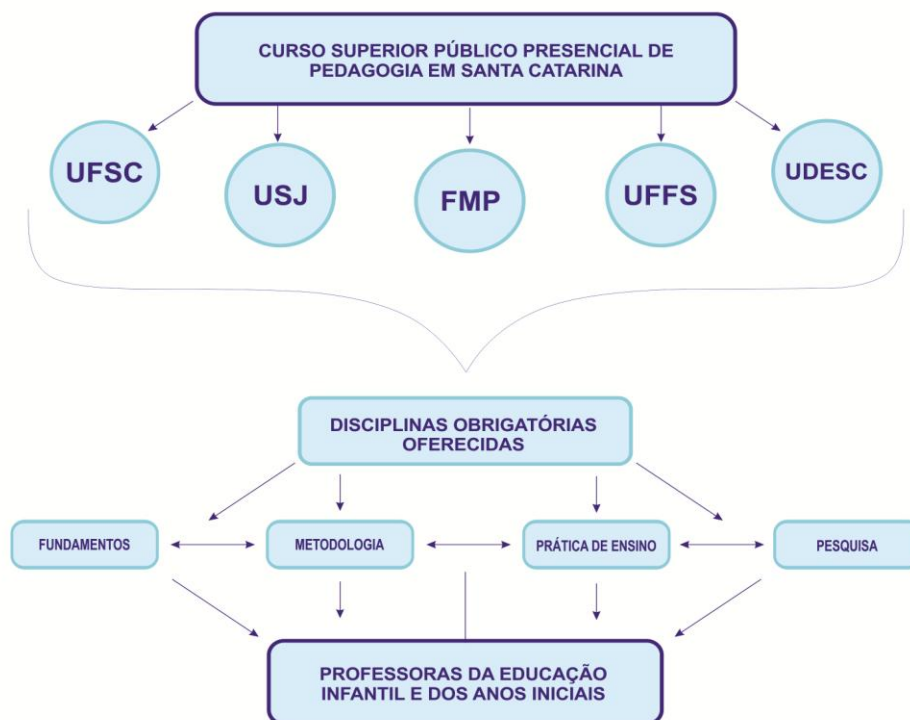
Por fim, o terceiro procedimento é caracterizado pelas análises e interpretações dos resultados obtidos através da categorização dos dados. Isto é, essa terceira fase caracteriza-se como o “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, no qual “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131). Foi nesse momento que conseguimos traçar um parâmetro entre os resultados que tinha obtido com a metodologia adotada e os objetivos iniciais para com a investigação.

#### ***4.1 Sobre a Coleta de Dados***

A coleta de dados está centrada nas matrizes curriculares de cada curso. Buscamos as disciplinas obrigatórias oferecidas, a carga horária de cada uma disciplina, a carga horária de cada fase e do curso como um todo. Em seguida, classificamos as disciplinas em: a) disciplinas de fundamentos; b) disciplinas de metodologia; c)

disciplinas de prática de ensino; e d) disciplinas de pesquisa. O quadro a seguir ilustra esse primeiro processo de coleta de dados:

**Quadro 2: Quadro síntese sobre a coleta de dados**



Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Foram classificadas como disciplinas de fundamentos aquelas que, de alguma forma, trazem como base referenciais teóricos de origem pedagógica, psicológica, filosófica, sociológica ou histórica. As disciplinas metodológicas aquelas que possuem um caráter de fundamento didático-pedagógico. As disciplinas classificadas como prática de ensino foram aquelas que destinaram a sua carga horária total para o exercício da docência na escola. Finalmente, foram classificadas aquelas que destinaram suas discussões às metodologias de pesquisa, problematização de pesquisa, orientação de pesquisa (TCC).

É preciso destacar que a forma de apresentação dos currículos é diversa, em todos os cursos. Os cursos da UFSC, UDESC e UFFS apresentam sites com mais informações, favorecendo a busca. Tais informações, ainda que não sejam alvo da investigação, favorecem as análises, uma vez que possibilitam compreender a dinâmica dos cursos. Neste sentido, os dois cursos municipais deixaram muitas dúvidas, em

relação à formação dos docentes, às ementas das disciplinas oferecidas e, principalmente, ao histórico de implantação dos cursos.

A intenção de coletar estas informações foi para, posteriormente, realizar um cruzamento entre disciplinas obrigatórias (valor da carga horária total de cada curso), com as quatro categorias de disciplinas (carga horária do curso referida as disciplinas de fundamentos, metodologia e prática de ensino). Isto é, com estas informações seria possível percebermos como o curso se estrutura, verificando a porcentagem em carga horária de horas de disciplinas obrigatórias que se destinam aos fundamentos, as metodologias, a pesquisa e a prática de ensino, e se essa estruturação condiz com o profissional que o curso deseja formar.

Em seguida buscamos, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, as ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório. A intenção ao apreender as ementas é para que possa verificar como a prática de ensino é pensada e organizada por instituição, para verificar se há possibilidades de reconhecer a prática pedagógica como eixo para a formação dos futuros professores.

## **5. ANÁLISE DOS DADOS**

### **5.1 Os cursos de Pedagogia em instituições Municipais**

#### ***5.1.1 O curso de Pedagogia no Centro Universitário de São José***

A busca do site oficial do curso de Pedagogia oferecido no Centro Universitário Municipal de São José foi realizada a partir do acesso ao site de busca “Google” e utilizei o indexador “USJ + Pedagogia”. Esse procedimento possibilitou rapidamente acesso ao site do USJ. Antes de acessar o site estava sendo feita uma chamada ao próximo vestibular para ingresso no Centro Universitário, o informativo continha a data das inscrições e o dia da prova e ao fechá-lo consegui, de fato acessar o site. O *site* possibilita que conheçamos a instituição mantedora, no caso a Prefeitura Municipal de São José, quando foi criado (no ano de 2005), os cursos de graduação que são oferecidos: administração, ciências contábeis, ciências da religião e pedagogia. O site possibilita *link's* para conhecermos os projetos de extensão e cultura, EAD, pesquisa e

pós-graduação, o calendário acadêmico de 2013, o corpo docente dos cursos e um portal aos egressos desta instituição. Há informações sobre contato e endereço. A página nos pareceu interativa, porém confusa.

Após conhecermos o site de maneira geral, o foco foi direcionado ao Curso de Pedagogia. Obtivemos duas opções de escolha relacionadas ao curso de pedagogia: o quadro de horários e a grade curricular. Em relação ao quadro de horários estavam disponíveis os quadros do primeiro e segundo semestres de 2013, assim como também a matriz curricular disponível ao acesso era do ano de 2013.

Ainda, em relação ao curso de Pedagogia, constava no site que o curso foi reconhecido pelo MEC no ano de 2008, sob o decreto 2028 do dia 16.18.2008. Uma segunda informação é em relação à duração do curso, ao total são 8 fases (oito semestres = 4 anos). No site está exposto, também, o perfil do pedagogo que o curso deseja formar: profissional capacitado para trabalhar na educação infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e com as matérias pedagógicas do Ensino médio, preocupado com a garantia de um ensino qualitativo, com a cidadania, com a igualdade e com a inclusão social. Informa que os pedagogos ali formados podem

atuar em instituições públicas ou privadas de diferentes segmentos na área de educação, podendo exercer suas funções em creches, pré-escolas, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, além de empresas, sindicatos, meios de comunicação, movimentos sociais organizados e ONGs (USJ, 2013).

Na opção “Curso de Graduação – Pedagogia” mostra apenas o nome da coordenadora do curso e seu grau de titulação (mestre). Não são muitas as informações disponibilizadas no site, nos pareceu ainda estar em construção, em fase de transição e até um pouco sem organização, por exemplo, na opção que selecionamos para o curso de pedagogia não estavam ali os nomes de todo o corpo docente, para conhecer os professores foi preciso selecionar a opção “corpo docente” proposta no site geral, onde estavam os professores separados por cada um dos cursos oferecidos no USJ. Acreditamos que ficaria mais fácil e claro se todas as opções referentes à pedagogia aparecessem disponíveis ao selecionar a opção “Curso de Graduação – Pedagogia”.

Sentimos falta de muitas informações, por exemplo, a história de criação do curso de Pedagogia, um documento semelhante a um Projeto Político Pedagógico, os planos de ensino, algo que tratasse dos estágios, os números de vagas que o curso dispõe e outros. Embora o interesse principal ao acessar o site fosse apreender a matriz



curricular do curso e tenhamos conseguido atingir esse objetivo, outras informações também seriam primordiais para que conseguíssemos compreender a dinâmica de estruturação e organização do mesmo para além das disciplinas obrigatórias.

O curso de Pedagogia oferecido no USJ é composto por 51 disciplinas, totalizando uma carga horária de 3.204 horas. A primeira fase do curso conta com 7 disciplinas, a segunda e a terceira fases com 6 disciplinas, a quarta e a quinta fases com 5 disciplinas, a sexta fase com 6 disciplinas e a sétima e oitavas fases com 8 disciplinas. No quadro abaixo estão distribuídas disciplinas obrigatórias conforme as quatro categorias de análise explicitadas na metodologia:

**Quadro 3: Distribuição da Matriz Curricular curso de Pedagogia – USJ**

FASES DO CURSO	FUNDAMENTOS	METODOLOGIA	PESQUISA	ESTÁGIO
<b>Primeira fase</b> Carga horária: 360h Créditos 21	5 disciplinas Carga horária: 324h		1 disciplina Carga horária: 36h	
<b>Segunda fase</b> Carga horária: 360h Créditos 21	5 disciplinas Carga horária: 360h			
<b>Terceira fase</b> Carga horária: 360h Créditos 21	4 disciplinas Carga horária: 216h	1 disciplina Carga horária: 72h	1 disciplina Carga horária: 72h	
<b>Quarta fase</b> Carga horária: 360h Créditos 20	2 disciplinas Carga horária: 144h	1 disciplina Carga horária: 72h	2 disciplinas Carga horária: 144h	
<b>Quinta Fase</b> Carga Horária: 360h Créditos 20	1 disciplina Carga horária: 72h	3 disciplinas Carga horária: 216h	1 disciplina Carga horária: 72h	
<b>Sexta Fase</b> Carga horária: 396h Crédito 22	1 disciplina Carga horária: 36h	4 disciplinas Carga horária: 252h		1 disciplina Carga horária: 108h
<b>Sétima Fase</b> Carga horária: 486h Créditos 27		6 disciplinas Carga horária: 216h	1 disciplina Carga horária: 162h	1 disciplina Carga horária: 108h
<b>Oitava Fase</b> Carga horária: 486h Créditos 27		6 disciplinas Carga horária: 216h	1 disciplina: Carga horária: 162h	1 disciplina Carga horária: 108h
<b>Oito Fases</b> Carga Horária: 3.168 100%	<b>18 disciplinas</b> Carga horária: 1.152h 36,36	<b>21 disciplinas</b> Carga horária: 1.044h 32,82%	<b>7 disciplinas</b> Carga horária: 648h 20,45	<b>3 disciplinas</b> Carga Horária: 324h 10,22%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Um dado a destacar, a carga horária informada na matriz curricular do curso (3.204 horas) está diferente da carga horária total exposta no final do nosso quadro (3.168 horas). Esta divergência aconteceu pelo fato de não termos agrupado duas disciplinas obrigatórias em nenhuma das categorias, pois apenas pelo nome não foi possível presumir qual seria a dinâmica e intencionalidade da disciplina. As duas disciplinas não classificadas totalizam 36 horas (18h cada uma) e estão propostas na primeira e segunda fase do curso, são elas: Educação Física Curricular I e Educação Física Curricular II.

Em algumas outras disciplinas ficamos também com dúvidas na hora da classificação. Como informado anteriormente, a leitura do currículo foi feita diversas vezes antes de iniciar a categorização e, assim, observando o currículo como um todo, consegui, ainda de forma incerta, classificá-las. Na primeira dúvida quanto à classificação da disciplina cogitamos em recorrer à ementa da mesma, porém as ementas das disciplinas também não estão disponíveis no site. Consideramos que esta falta de disponibilidade das ementas no site possa prejudicar o aluno que deseja se informar sobre o curso como um todo e foi um aspecto também negativo à nossa

pesquisa, que buscava compreender nas ementas das disciplinas de estágio como é tratada a prática de ensino e o movimento do curso como um todo.

Foram 18 disciplinas caracterizadas como de *Fundamentos*, com um total de 1.152h, o que representa 36,36% sob a carga horária total do curso. Foram as seguintes: Psicologia Geral; Sociologia Geral; História da Educação I; Filosofia Geral; Formação Econômica, Social e Política do Brasil, estas cinco na primeira fase do curso. Na segunda fase: Psicologia da Educação I; Fundamentos Biológicos da Educação; Filosofia da Educação I; História da Educação Brasileira; Sociologia da Educação I. Na terceira fase: Fundamentos da Educação Especial; Psicologia da Educação II; História da Educação II; Filosofia da Educação II. Na quarta fase foram duas disciplinas: Filosofia da Educação no Brasil e Sociologia da Educação II. Na quinta fase apenas uma disciplina: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, assim como na sexta fase também uma disciplina: Libras.

Como disciplinas de *Metodologia* obteve-se um total de 21 disciplinas, com carga horária de 1.044h, o que representa aproximadamente 32,82% da carga horária total. Aqui temos um dado a destacar, embora as disciplinas classificadas como de Fundamentos apareçam em menor número (três disciplinas a menos) a carga horária total delas representa um número maior do que a carga horária das disciplinas de metodologia (108 horas a mais de Fundamentos do que de metodologia).

Essas disciplinas começam a aparecer, ainda que de forma reduzida, apenas na terceira fase do curso, que conta apenas com a disciplina de Didática I. Na quarta fase do curso encontra-se também apenas uma disciplina: Didática II. Já na quinta fase o número cresce, ao total três disciplinas: Fundamentos da Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; e O Currículo da Educação Básica. Na sexta fase foram quatro disciplinas: Tópicos em Educação Especial; Lúdico, Interação e Linguagem na Educação Infantil; Educação, Mídia e Tecnologias; e Cotidiano e Prática Pedagógica na Educação Infantil. Já na sétima fase a carga de disciplinas metodológicas é quase total, são seis disciplinas: Alfabetização no Ensino Fundamental I (Séries Iniciais); Docência da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I (Séries Iniciais); Docência de Ciências no Ensino Fundamental I (Séries Iniciais); Docência de História no Ensino Fundamental (Séries Iniciais); Docência de Matemática no Ensino Fundamental I (Séries Iniciais); e Docência na EJA I (Educação de Jovens e Adultos). Na oitava fase a carga de disciplinas de metodologia é também bem grande, ao total seis disciplinas: Alfabetização no Ensino Fundamental II (Séries Iniciais); Docência da Língua

Portuguesa no Ensino Fundamental II (Séries Iniciais); Docência de Ciências no Ensino Fundamental II (Séries Iniciais); Docência de Geografia no Ensino Fundamental (Séries Iniciais); Docência de Matemática no Ensino Fundamental II (Séries Iniciais); e Docência na EJA II (Educação de Jovens e Adultos).

As disciplinas que foram caracterizadas como de *Pesquisa* constituem sete disciplinas no total, representando 20,45% da carga horária do curso. É interessante destacar que nessa classificação as disciplinas de pesquisa apareceram já na primeira fase do curso: Metodologia Científica, na primeira fase; Estatística Aplicada à Educação I, na terceira fase; Estatística Aplicada à Educação II; e Pesquisa Pedagógica I, na quarta fase do curso; Pesquisa Pedagógica II, na quinta fase; e as disciplinas de TCC I; e TCC II estão situadas respectivamente na sétima e oitava fase do curso.

As disciplinas que foram caracterizadas como estágio estão localizadas apenas nas três últimas fases do curso. São apenas três disciplinas, representando uma carga horária de 324h horas, ou seja, 10,22% da carga horária total. Na sexta fase a disciplina é nomeada de Estágio Curricular na Educação Infantil; na sétima fase é nomeada de Estágio Curricular no Ensino Fundamental; e na oitava fase Estágio Curricular na Educação de Jovens e Adultos. Das quatro categorias esta (de estágio) é que tem menor porcentagem, tanto em disciplinas, quanto em carga horária.

### ***5.1.2 O curso de Pedagogia na Faculdade Municipal de Palhoça***

A busca pela página oficial do curso de Pedagogia da FMP foi realizada, também, através do localizador de busca “google”, utilizando apenas a sigla “FMP”. Na página inicial da FMP a informação em destaque é sobre a instituição em geral, contendo o nome da responsável pela direção executiva, um breve parágrafo falando do prestígio da instituição. Os cursos oferecidos na FMP são Administração (matutino e noturno), Pedagogia e Tecnólogo em Gestão do Turismo. Através dessa página inicial é possível selecionar outras opções e ter acesso à informação relacionada: ao curso de Administração, ao curso de Pedagogia, ao curso de Turismo, à “sala de professores”, aos editais, a extensão, à “faculdade da maturidade”, à educação de jovens e adultos, ao núcleo de estágios, à revista.

Duas destas opções, ao serem selecionadas informavam que estavam trabalhando para a implementação do conteúdo: extensão e faculdade da maturidade. A

opção “sala de professores” necessita de usuário e senha para acesso, o que deu a entender que é uma página restrita aos professores da instituição. A opção “pós-graduação” nos informou que a instituição conta com 7 cursos de especialização, sendo três específicos para educação, a carga horária dos cursos é de 360h, podendo 20% ser realizada em atividades a distância. A opção “Educação de Jovens Adultos” informa que a FMP têm essa preocupação com a educação daqueles que, por inúmeros motivos, não conseguiram concluir os estudos em idade regular. O projeto para a EJA é orientado pelos princípios educativos propostos por Paulo Freire. Na opção “núcleo de estágio” está disposto apenas um calendário, em que os alunos devem seguir para validação das disciplinas de estágio e a opção “revista” consta o nome da revista “Vias Reflexivas” e informa que as publicações podem partir de professores e alunos da própria FMP, como podem ser de membros externos à instituição. Os temas publicados na revista podem ser relacionados à pedagogia, administração ou a outras áreas de conhecimento, já foram publicadas duas edições, uma em 2012 e outra em 2013.

Em seguida, acessamos a opção que havíamos ido buscar: “Pedagogia”. Todas as informações sobre o curso estão anexadas na própria página, sem opção de outros links ou downloads de documentos. O portal informa que o curso possui uma carga horária total de 3.378 horas e dispõe de cem vagas anuais. O nome da coordenadora e o título de sua formação (mestre) encontram-se como uma das primeiras informações. Informa também que o curso é composto por oito semestres, disponibiliza os nomes disciplinas optativas do curso e que a carga horária obrigatória é dividida em: 2812 horas de estudos teóricos e práticos, 330 horas de Prática de Ensino Interdisciplinar, e 200 horas de atividades complementares.

Está disponível a concepção do curso para com a formação dos professores: uma proposta pedagógica que entende que o espaço da formação inicial deve ser fundamentado em teorias sócioantropológicas, psicológicas, epistemológicas e pedagógicas e possibilite uma formação multicultural e dinâmica. O curso de Pedagogia da FMP pretende formar um profissional crítico e reflexivo, dotado de conhecimento científico e instigado a pesquisar. Posteriormente, está presente no site a distribuição da matriz curricular do curso, como já dito, são oito fases, com um total de 47 disciplinas. Aqui, como no acesso ao curso de Pedagogia do USJ, senti falta de informações sobre o corpo docente, de um documento que falasse sobre o regimento do curso, bem como sua estruturação e história.

Caracterizamos esta falta de informações no site um fator negativo para essa pesquisa, pois o tempo para recorrer a outros meios de busca (ir até a instituição para coletar as informações, por exemplo) ficou escasso. Consideramos, também, que seja um fator negativo aos estudantes de Pedagogia desta instituição e aos que pretendem lá estudar, pois como eles têm acesso a essas informações? A instituição disponibiliza material impresso ou digital exclusivo aos estudantes atuais (e aos futuros casos estes procurem a instituição) com estas informações? Os estudantes têm conhecimento sobre quem são seus professores, quem os contrata, como eles chegam até ali? Têm conhecimento sobre as políticas que sustentam o curso no qual estão se formando? Sabem como o curso se organiza, como este está estruturado? Sabem como está sendo conduzida e organizada a sua formação?

Embora a frase “vivemos na era digital e conectada” pareça clichê, ela caracteriza, de fato, a sociedade em que vivemos e convivemos. Quando algo não está disponível na internet, a tendência é que ele fique “esquecido”, ou seja, “deixado de lado”, a porcentagem de pessoas que, ao querer saber destas informações, se dirigirem à secretária do curso para buscá-las é bem menor do que a porcentagem de pessoas que ao não encontrarem as informações desejadas no *site* irem buscar outra instituição ou se conformarem em não saber o que gostariam. Realizando esta pesquisa e levantando estes questionamentos, acredito que esta falta de informações possa contribuir para a desqualificação do curso, ou para sua invisibilidade perante outros cursos e a sociedade em geral.

Para compreendermos melhor a estruturação do curso, mesmo que esta organização seja apenas uma análise parcial sobre a matriz curricular, uma vez que também não foi possível o acesso as ementas das disciplinas, organizamos o quadro abaixo distribuindo as disciplinas obrigatórias nas quatro categorias de análise criadas para esta pesquisa:

**Quadro 4: Distribuição da Matriz Curricular curso de Pedagogia – FMP**

FASES DO CURSO	FUNDAMENTOS	METODOLOGIA	PESQUISA	ESTÁGIO
<b>Primeira fase</b> Carga horária: 360h	4 disciplinas Carga horária: 288h		1 disciplina Carga horária: 72h	
<b>Segunda fase</b> Carga horária: 288h	2 disciplinas Carga horária: 144h	2 disciplinas Carga horária: 144h		
<b>Terceira fase</b> Carga horária: 360h	2 disciplinas Carga horária: 144h	3 disciplinas Carga horária: 216h		
<b>Quarta fase</b> Carga horária: 360h	3 disciplinas Carga horária: 180h	3 disciplina Carga horária: 180h		
<b>Quinta Fase</b> Carga Horária: 398h	2 disciplinas Carga horária: 108h	3 disciplinas Carga horária: 180h		1 disciplina Carga horária: 110h
<b>Sexta Fase</b> Carga horária: 434h	3 disciplinas Carga horária: 216h	2 disciplinas Carga horária: 108h		1 disciplina Carga horária: 110h
<b>Sétima Fase</b> Carga horária: 434h	1 disciplina Carga horária 72h	2 disciplinas Carga horária: 144h	2 disciplina Carga horária: 108h	1 disciplina Carga horária: 110h
<b>Oitava Fase</b> Carga horária: 256h	1 disciplina Carga Horária 72h	1 disciplina Carga horária: 72h	1 disciplina: Carga horária:112h	
<b>Oito Fases</b> Carga horária: 2890h 100%	<b>18 disciplinas</b> Carga horária: 1.224h 42,35%	<b>16 disciplinas</b> Carga horária: 1044h 36,12h	<b>4 disciplinas</b> Carga horária: 292h 10,10%	<b>3 disciplinas</b> Carga Horária: 330h 1,41%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Podemos perceber que há uma diferença entre a carga horária total das disciplinas teóricas e práticas proposta na matriz curricular do curso (3.178 horas, lembrando que as outras 200 horas são para atividades complementares) e a carga horária distribuída nas disciplinas obrigatórias do quadro acima (2.890 horas). Essa diferença se deu pelo fato de não ter incluído seis disciplinas obrigatórias que estão na matriz curricular na classificação, logo no quadro acima.

Duas disciplinas não foram inclusas pelo fato de considerar que não se encaixavam em nenhuma das categorias criadas por nós. A primeira foi a disciplina de *Português e Produção Textual* (72h), localizada na segunda fase do curso, não hesito em concordar que uma disciplina como esta é sempre bem-vinda em qualquer fase da vida, aliás, é sempre uma possibilidade de aprimorar o conhecimento e a escrita, porém esta pode ser uma iniciativa individual das estudantes, cada uma percebendo seu grau de dificuldade e desejo em aperfeiçoar sua leitura e escrita. Outro questionamento parte do princípio de que a necessidade de uma disciplina na graduação que focalize processos de leitura e escrita registra uma falha provinda de um ensino básico e médio insuficiente, pois acredito que lá existe momento para esse exercício de aprender a fazer e de refazer, na graduação também pode existir esse movimento, porém deve ser algo que parta individual de cada estudante.

A disciplina nomeada de *Empreendedorismo* (36h) também não foi classificada, pois como não foi possível o acesso à ementa da disciplina acabei por não categorizá-la

apenas pelo nome. Assim, o nome dessa nos remete a outras áreas, por exemplo, administração ou economia, com foco em empresas e rede privada. Apenas pelo nome não consegui estabelecer um vínculo ou aproximação com a área da educação.

Outras três disciplinas não foram classificadas pelo fato de seus nomes serem muito amplos e, também, por não ter acesso às ementas ficamos com dúvidas sobre quais eram os conteúdos e bibliografias trabalhados nestas disciplinas, foram as seguintes: *Modelo de Gestão* (36h), *Gestão de Pessoas na Educação* (36h) e *Educação e Contemporaneidade* (36h). Uma sexta disciplina não foi classificada por ser uma disciplina optativa, na qual o aluno escolhe entre seis disciplinas qual ele deseja fazer: *Educação Escolar Indígena*; *Educação Musical*; *Cultura Afro-Brasileira*; *Pedagogia Hospitalar*; *Educação e Saúde*; e *Antropologia*. Apesar de a disciplina ser optativa, para que o aluno consiga concluir o curso, é obrigatório que ele frequente uma das seis disciplinas citadas acima, todas com uma carga horária de 72 horas.

As disciplinas classificadas como de Fundamentos estão presentes em todas as fases do curso, embora essas estejam dispostas com maior carga nas primeiras fases do curso. Totalizam 18 disciplinas, com carga horária de 1.224h, representando 43,25% da carga horária total. Na primeira fase: História da Educação I; Filosofia e Ética; Sociologia da Educação I; e Psicologia. A segunda fase com duas disciplinas: História da Educação II; e Sociologia II. A terceira fase também com duas disciplinas: Filosofia da Educação; e Psicologia da Educação. Na quarta fase três disciplinas: Aprendizagem e Desenvolvimento; Currículo e Avaliação; e Diversidade e Inclusão. Na quinta fase, novamente, duas disciplinas: Fundamentos de Psicopedagogia; e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. A sexta fase com três disciplinas: Legislação Educacional; Gestão Escolar; e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. A sétima e oitava fase com uma disciplina: Direitos Humanos e Cidadania (7ª fase); e Política Pública em Educação (8ª fase).

Como de *Metodologia* foram classificadas 16 disciplinas, com carga horária 1.044h, o que representa 36,12 da carga horária total. Na segunda fase: Didática I, Tecnologia e Educação. Na terceira fase: Didática II; Educação Infantil; Alfabetização e Letramento I. Na terceira fase: Metodologia de Ensino de Português; Metodologia de Ensino de Matemática; Metodologia de Ensino de Geografia. Na quinta fase: Educação Socioambiental e Sustentabilidade; Metodologia de Ensino de Ciências; e Alfabetização e Letramento II. Na sexta fase: Educação Especial; e Metodologia do Ensino de



História. Na sétima fase: Arte – Educação; e Educação de Jovens e Adultos; e na oitava fase: Planejamento Educacional.

As disciplinas classificadas como de *Pesquisa* foram as que apareceram com menor expressão, foram quatro disciplinas e carga horária de 292h, 10,10% do valor total. Na primeira fase classificamos uma disciplina: Metodologia da Pesquisa e Projeto. Na sétima fase duas disciplinas: Projeto de TCC; e Estatística Aplicada a Educação. Na oitava fase apenas uma disciplina também: Elaboração de Monografia.

Os estágios, aqui, apareceram a partir da quinta fase, com uma carga horária de 330h, 11,41% da carga horária total e estão distribuídos um na quinta fase: Estágio: Estágio Interdisciplinar I Ed. Infantil, um na sexta fase: Estágio Interdisciplinar II Anos Iniciais e o terceiro na sétima fase: Estágio Interdisciplinar III Gestão.

## **5.2 O Curso de Pedagogia em instituição do Estado**

### ***5.2.1 O curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina***

Os dados relacionados ao curso de Pedagogia oferecido na UDESC, em especial a matriz curricular do curso presencial de Pedagogia, foram coletados pelo acesso ao portal da FAED, do Centro de Ciências Humanas e da Educação. Logo no início percebe-se que será possível obter muitas informações sobre o curso, pois nos possibilita selecionar as seguintes opções, com suas respectivas informações: contato, corpo docente, currículo atual e o Projeto Pedagógico, currículo em extinção, o horário das aulas do semestre (2013/2), os planos de ensino, o estágio curricular, o colegiado pleno do departamento, o núcleo docente estruturante, o processo de reconhecimento do curso em 2012, a avaliação setorial, a base de dados e periódicos e as entidades/associações. Ainda, na página inicial informa que o curso tem duração de quatro anos, que o ingresso é feito por meio de vestibular (nos meses de março e agosto, são oferecidas 40 vagas por vestibular). O curso é oferecido nos períodos matutino e noturno.

É interessante conhecer cada uma das opções de acesso disponíveis no site, pois assim conseguimos visualizar de forma mais ampla o procedimento formativo dos pedagogos que ali concluem a graduação. Na opção “corpo docente” consta que o Departamento de Pedagogia conta com 21 professores efetivos e 12 professores

substitutos. Na opção “planos de ensino” é possível visualizar os planos de ensino de todas as disciplinas, todas com suas respectivas ementas, objetivos, metodologias, avaliação, conteúdo programático e referências bibliográficas sugeridas, dos últimos quatro semestres. A opção “núcleo docente estruturante” informa o nome dos sete professores que o compõe, assim como na opção “colegiado pleno do departamento” está disponível o nome de todos os professores que fazem parte do colegiado. Já a opção “estágio curricular” parece estar desatualizada, pois informa que é possível acessar os relatórios de estágio dos anos 2005 e 2006.

No entanto, as opções que mais nos trouxeram informações valiosas foram: 1) “Processo de Reconhecimento do Curso de Pedagogia junto ao Conselho Estadual de Educação – 2012”, pois nesta é possível fazer download de arquivos que contêm: a contextualização da UDESC, a contextualização FAED, a contextualização do Curso de Pedagogia. Assim como dispõe de arquivos que mostram a matriz curricular em extinção, a resolução de aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, os regulamentos de estágio, trabalho de conclusão de curso e das atividades complementares, assim como há um documento que possibilita que os alunos façam uma avaliação da instituição e um documento para que os docentes também possam fazer esta avaliação. A segunda opção que foi essencial está nomeada no site como Currículo Atual – 2011 – Projeto pedagógico, pois esta é como se fosse uma “junção” de todas as informações, foi aqui que coletei a matriz curricular do curso, o perfil do pedagogo que o curso deseja formar, entre outras informações.

Segundo o Projeto Pedagógico, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC, tem por objetivo formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com embasamento teórico e metodológico que permita ao profissional exercer sua docência com compromisso e ética na Educação Básica, fundamentado por princípios teórico e práticos. Nesse curso, “a proposta pedagógica tem na docência o eixo articulador do currículo, com o intuito de possibilitar uma formação multidisciplinar, contextualizada e implicada com o cotidiano educacional complexo, multifacetado e contraditório da contemporaneidade” (FAED/UDESC, 2010, p. 7).

O profissional formado no curso de Pedagogia dessa instituição está apto para atuar na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA, em espaços escolares e não escolares, na gestão e coordenação de instituições educativas,

assim como na avaliação de projetos pedagógicos e na realização de pesquisas em Educação.

O curso é composto por oito semestres, com tempo mínimo de quatro anos para ser realizado e no máximo sete anos. O regime do curso é de crédito e as fases são distribuídas na matriz curricular de acordo com os períodos matutino e noturno. A carga horária total do curso é de 3852h, um total de 214 créditos, sendo distribuídos da seguinte maneira:

**Quadro 5: Distribuição da carga horária total - UDESC**

Modalidade	Carga horária	Créditos
Disciplinas obrigatórias	2.718 horas	151 créditos
Disciplinas optativas	306 horas	17 créditos
Estágio Curricular Supervisionado	360 horas	20 créditos
Trabalho de Conclusão de Curso	342 horas	19 créditos
Atividades Complementares	126 horas	07 créditos
<b>Total geral</b>	<b>3.852 horas</b>	<b>214 créditos</b>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

No próprio Projeto Pedagógico do curso está feita uma classificação das disciplinas, porém esta acontece em três eixos. Um primeiro é nomeado de *Educação, Cultura e Sociedade*, este é composto apenas por disciplinas obrigatórias, nas quais têm um foco para assuntos teóricos, aqui estão inclusas as disciplinas de Pesquisa (TCC). O segundo é nomeado de *Teoria e Prática Pedagógica*, composto também por disciplinas obrigatórias, porém o foco destas é dado mais para a prática, neste eixo incluem-se as disciplinas de Estágio Supervisionado. O terceiro eixo é nomeado de *Diversificação e Aprofundamento dos Estudos*, neste estão organizadas as 24 disciplinas optativas disponíveis no curso, nas quais estão encontram-se agrupadas em 8 núcleos de aprofundamento. No quadro abaixo está organizada a distribuição das disciplinas obrigatórias do curso a partir das quatro categorias de análise:

**Quadro 6: Distribuição da Matriz Curricular curso de Pedagogia – UDESC**

FASE DO CURSO	FUNDAMENTOS	METODOLOGIA	PESQUISA	ESTÁGIO
<b>Primeira fase</b> Carga horária: 432h Créditos 24	4 Disciplinas Carga horária: 288h	1 disciplina Carga Horária: 72h	1 disciplina Carga horária: 72h	.
<b>Segunda fase</b> Carga horária: 450h Créditos 25	5 Disciplinas Carga horária: 360h	2 disciplinas Carga Horária: 90h		
<b>Terceira fase</b> Carga horária: 450h Créditos 25	4 Disciplinas Carga horária: 288h	2 disciplinas Carga horária: 126h		1 disciplina Carga horária: 36h
<b>Quarta fase</b> Carga horária: 468h Créditos 26	4 Disciplinas Carga horária: 306h	2 disciplinas Carga horária: 126h		1 disciplina Carga horária: 36h
<b>Quinta Fase</b> Carga Horária: 468h Créditos 26	2 Disciplinas Carga horária: 144h	4 disciplinas Carga horária: 288h		1 disciplina Carga horária: 36h
<b>Sexta Fase</b> Carga horária: 468h Créditos 29	1 Disciplina Carga horária: 90h	4 disciplinas Carga horária: 252h		1 disciplina Carga horária: 126h
<b>Sétima Fase</b> Carga horária: 378h Créditos 29	1 Disciplina Carga horária: 90h		1 disciplinas Carga horária: 162h	1 disciplina Carga horária: 126h
<b>Oitava Fase</b> Carga horária: 216h Créditos 16			1 disciplinas: Carga horária: 216h	
<b>Oito Fases</b> Carga horária: 3456h Créditos 200	<b>21 disciplinas</b> 1566h 45,31%	<b>15 disciplinas</b> 1080h 31,25%	<b>3 disciplinas</b> 450h 13,02%	<b>5 disciplinas</b> 360h 10,41%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ressalto que a soma, feita nessa pesquisa, da carga horária de todas as disciplinas, ultrapassa a carga horária total prevista no Projeto Pedagógico do curso. Para tentar encontrar onde estava essa diferença, fiz e refiz a classificação das disciplinas e os cálculos diversas vezes, somei a carga individual de cada disciplina, tal como consta na matriz curricular e o resultado que cheguei é de 3888 horas, porém o regimento do curso prevê um total de 3852 horas – aula.

As disciplinas optativas, que correspondem a 306 horas, estão previstas para realização na sexta, sétima e oitava fase. Estas não estão agrupadas nas categorias de análise sistematizadas no quadro acima. Bem como as disciplinas de *Produção Textual*, localizada na primeira fase do curso, e a disciplina *Produção e Revisão Textual*, prevista na nona fase do curso, também não estão categorizadas em nosso quadro de análise. Estas duas últimas por motivos já explicitados na análise do curso de Pedagogia da FMP.

As disciplinas categorizadas como de Fundamentos foram, aqui, as que representam maior número, sendo 45,31% da carga horária total analisada. Na primeira fase do curso reuni quatro disciplinas nesta categoria: Antropologia e Educação;

História e Educação: da constituição da escola moderna à Primeira República; Filosofia e Educação: conceitos fundamentais; e Psicologia e Educação: relações históricas e epistemológicas. Na segunda fase cinco disciplinas: Filosofia e Educação: correntes de pensamento; História e Educação: da Escola Nova à redemocratização da sociedade brasileira; Sociologia e Educação: fundamentos do pensamento sociológico; Políticas e Planejamento da Educação no Brasil; e Fundamentos da Didática. Na terceira fase, novamente, três disciplinas: Sociologia e Educação: a constituição do campo; Psicologia e Educação: teorias de aprendizagem; Currículo: questões conceituais; e Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. Na quarta fase, também quatro disciplinas: Currículo e Contemporaneidade; Educação Especial e Educação Inclusiva Educação das Relações Étnico-raciais; e Educação, Gênero e Sexualidade. Na quinta fase duas disciplinas: Educação e Juventude; e Trabalho, Conhecimento e Tecnologia. Na sexta fase apenas uma disciplina: Planejamento e Avaliação na Educação Infantil, assim como na sétima fase também: Planejamento e Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como disciplinas de metodologia foram categorizadas 15 disciplinas, sendo 1080 horas e 35,21% da carga horária total. A primeira fase conta apenas com a disciplina de Educação e Infância. A segunda fase com as disciplinas de LIBRAS; e Mídia Educação. Na terceira fase constam, também, duas disciplinas: Didática: organização do trabalho docente; e Artes Visuais e Ensino. Na quarta fase duas disciplinas: Alfabetização e Letramento: linguagens e textualidades; e Teatro e Ensino. Já a quinta fase aparece com um número maior de disciplinas metodológicas, no total quatro disciplinas: Leitura e Literatura Infantojuvenil; Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização; História e Ensino; e Língua Portuguesa e Ensino. Igualmente a sexta fase aparece também com quatro disciplinas: Música e Ensino; Ciências e Ensino; Geografia e Ensino; e Matemática e Ensino.

As disciplinas de pesquisa são as que representam menor número, apenas 3 disciplinas, porém não são as que correspondem a menor carga horária. São 450 horas e 13,02% da carga horária total. Obtemos uma disciplina na primeira fase: Pesquisa em Educação, uma disciplina na sétima fase: Trabalho de Conclusão de Curso: projeto, e uma disciplina na oitava fase: Trabalho de Conclusão de Curso.

Apesar de os estágios serem caracterizados por cinco disciplinas, são os que representam a menor carga horária. Correspondem apenas a 360 horas, o que diz respeito a 10,41% do total. Estes são realizados da terceira até a sétima fase e as

disciplinas são nomeadas, respectivamente como: Estágio Curricular Supervisionado I; Estágio Curricular Supervisionado II; Estágio Curricular Supervisionado III; Estágio Curricular Supervisionado IV; e Estágio Curricular Supervisionado V.

### **5.3 Cursos de Pedagogia em Universidades Federais**

#### ***5.3.1 O curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina***

Como o acesso ao site do Curso de Pedagogia da UFSC já é uma prática frequente, afinal este é o Curso em que estamos inseridas, a busca pelo site aconteceu pelos seguintes indexadores: “CED/UFSC” e, logo, estava no site do CED centro no qual se localiza o curso de Pedagogia. O site nos permite escolher a opção “cursos de graduação” e conhecer os cursos que compõe o CED/UFSC: Biblioteconomia, Educação do Campo (licenciatura), Arquivologia e Pedagogia. Selecionamos a opção “Curso de Pedagogia” no *site* do CED e fui direcionada as informações específicas sobre tal curso.

Estão disponibilizadas no site informações sobre o curso em geral, sobre o currículo do curso em vigor, sobre as ementas das disciplinas, sobre a coordenação do curso, sobre o colegiado, sobre o corpo docente e o PPP do curso. Traz, ainda, informações sobre o horário e calendário geral das atividades que acontecessem no curso, sobre os TCCs, sobre os egressos e sobre os servidores do CED. A informação sobre os alunos regulares no curso também está disponível, o curso conta com 400 vagas, mas, no momento, há 397 matrículas regulares. O ingresso ao curso é dado mediante concurso de vestibular, mas o acesso ao curso pode ser dado por meio de transferência interna e externa (respeitando as vagas disponíveis). Os *sites*, como um todo, tanto o do CED, quanto o da Pedagogia, são completos, de fácil e rápido acesso, as informações estão dispostas de forma clara, o que demonstra uma estruturação estudada e atualizada.

O PPP do curso está disponível para download e nos permitiu coletar todas as informações necessárias para nossa pesquisa. Através deste é possível descobrir que o Curso de Pedagogia foi criado em 1960, caracteriza-se como o primeiro curso de

Pedagogia do Estado e, com os cursos de Direito, Farmácia e Odontologia, Medicina, Engenharia, Serviço Social e Filosofia, deu origem a criação da UFSC. Esse é um dado interessante, pois o curso caracteriza-se como o mais antigo entre os analisados e, talvez, este fator interfira na organização e estruturação do mesmo, logo na formação dos pedagogos que aqui concluem o curso de graduação.

Desde sua criação o curso passou por reformas e discussões, a mais recente e, ainda em andamento, diz respeito a nova reorganização da matriz curricular do curso. Os debates para a implementação desta nova matriz curricular iniciaram em 2006 e a primeira turma que vivenciou este novo currículo foram os ingressos no primeiro semestre de 2009. Até o ano de 2008 o curso era composto por oito fases, nas quais as seis primeiras eram gerais e iguais a todos os alunos e as duas últimas funcionavam em regime de habilitação, embora todos os alunos saíssem do curso aptos para lecionarem nos anos iniciais, escolhiam por habilitarem-se em Educação Infantil, ou Coordenação Pedagógica. A matriz curricular atual é composta por nove fases e propõe uma formação mais completa aos estudantes, todos concluem o curso realizando as mesmas disciplinas obrigatórias e habilitados para exercer a profissão docente em todos os cargos relacionados a educação.

Atualmente, como consta no PPP, o curso de Pedagogia da UFSC assume um compromisso com a rede pública de ensino,

[...] o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será Professor, entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação. Poderá atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em coordenação de atividades educacionais. O compromisso central do Pedagogo formado na UFSC é com a escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública (CED/UFSC 2008, p. 17).

Aqui, a formação do pedagogo acontece com ênfase na docência e estabelece três linhas condutoras para esta formação: a) Educação e Infância; b) Organização dos Processos Educativos; e c) Pesquisa. Sendo, conforme o PPP,

- a) que a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha por base a Linguagem, a Arte e os demais campos do conhecimento, a organização dos processos educativos, envolvendo os sujeitos e os fundamentos da educação;
- b) que no campo da coordenação pedagógica estejam presentes os conteúdos relativos ao sistema de ensino, à Didática e ao currículo, à organização dos processos educativos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e à organização dos processos coletivos do trabalho escolar, ou seja, à coordenação pedagógica e  
c) que no campo da produção de conhecimento haja articulação entre as disciplinas voltadas à pesquisa bem como ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, às atividades vinculadas ao NADE (Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos) e ao TCC (Trabalho de conclusão de curso) (CED/UFSC, 2008, p.16-17).

O corpo docente atual do curso é composto por 54 professores, a maioria vinculados aos departamentos de ensino MEN e EED, segundo o PPP do curso 38 professores são efetivos e 18 são substitutos. A matriz curricular em vigor neste ano de 2013, e analisada por nós, está organizada por regime semestral, no caso nove semestres, e a carga horária total é de 3.672 horas de disciplinas obrigatórias, com mais 108 horas de atividades técnico-científicas e culturais. O curso pode ser concluído em no mínimo 6 semestres e no máximo 14 semestres, e é oferecido no período vespertino. O aluno pode realizar no mínimo 13 aulas por semana e no máximo 30.

No “Eixo Pesquisa” o curso apresenta um diferencial, para a aproximação com a produção do conhecimento, é oferecida a proposta dos NADE(s). Isto é, são núcleos de aprofundamento de estudos

De caráter eletivo, mas com organização didático-metodológica distinta das disciplinas eletivas, os NADEs podem estar vinculados aos grupos de pesquisas existentes no Centro de Educação ou assumirem outras formas, como estudos orientados, seminários, oficinas, entre outras. Nesse sentido, podem assumir tanto as características de aprofundamento ou de diversificação de estudos, dependendo do contexto de sua oferta (CED/UFSC, 2008, p. 23-24).

Apesar dos NADE(s) apresentarem-se como “obrigatórios” fica a critério dos alunos escolherem qual dos NADE(s) irão frequentar dentre os ofertados, ou seja, a escolha pode ser dada por afinidade ou interesse sobre algum tema ou assunto que pretendem aprofundar o estudo. A carga horária dos NADE(s) está inclusa na carga horária total do curso. É importante ressaltar que a cada semestre podem ser oferecidos diferentes NADE(s), cada professor pode propor a oferta de um NADE, como os alunos podem se organizar e fazer o pedido para um professor ou informar a coordenação do curso que gostariam de um NADE sobre determinado assunto e, de acordo com as possibilidades, pode haver a oferta do mesmo.

Consta no PPP do curso que a carga horária total deve ser dividida em 72h de disciplinas optativas (4 créditos), 108h de NADE(s) (6 créditos), 216h de TCC (16 créditos) e o restante em disciplinas teórico , metodológicas e práticas. No quadro abaixo sistematizamos apenas as disciplinas obrigatórias (com o TCC), pois não é



possível classificar a disciplina optativa e os NADE(s), visto que estes são escolhas individuais dos alunos:

**Quadro 7: Distribuição da Matriz Curricular curso de Pedagogia – UFSC**

FASE DO CURSO	FUNDAMENTOS	METODOLOGIA	PESQUISA	ESTÁGIO
<b>Primeira fase</b> Carga horária: 432h Créditos 24	7 disciplinas Carga horária: 432h			
<b>Segunda fase</b> Carga horária: 432h Créditos 24	6 disciplinas Carga horária: 360	1 disciplina Carga horária: 72h		
<b>Terceira fase</b> Carga horária: 414h Créditos 23	3 disciplinas Carga horária: 198h	3 disciplina Carga horária: 162h	1 disciplina Carga horária: 54h	
<b>Quarta fase</b> Carga horária: 396h Créditos 22	2 disciplinas Carga horária: 126h	3 disciplina Carga horária: 216h	1 disciplinas Carga horária: 54h	
<b>Quinta Fase</b> Carga Horária: 432h Créditos 24	3 disciplinas Carga horária: 198h	3 disciplinas Carga horária: 234h		
<b>Sexta Fase</b> Carga horária: 432h Crédito 24	4 disciplinas Carga horária: 252h	2 disciplinas Carga horária: 126h	1 disciplina Carga horária: 54h	
<b>Sétima Fase</b> Carga horária: 360h Créditos 20		2 disciplinas Carga horária: 144h		1 disciplina Carga horária: 216h
<b>Oitava Fase</b> Carga horária: 324h Créditos 14	1 disciplina Carga horária: 72h	1 disciplina Carga horária: 72h	1 disciplina Carga horária: 36h	1 disciplina Carga horária: 144h
<b>Nona Fase</b> Carga horária: 288h Créditos 16	1 disciplina Carga horária: 72h		1 disciplina Carga horária: 216h	
<b>Nove fases</b> Carga Horária: 3510	<b>1.710h</b> 48,71%	<b>1.026h</b> 29,23%	<b>414h</b> 11,79%	<b>360h</b> 10,25%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Destacamos que, da mesma forma em que aconteceu com o curso de Pedagogia da UDESC, a carga horária das disciplinas calculadas por nós ultrapassou a carga horária prevista no Projeto Político Pedagógico do curso. O mesmo procedimento de refazer a classificação das disciplinas e os cálculos inúmeras vezes. Adotamos também a metodologia de soma da carga individual de cada disciplina, tal como consta na matriz curricular e o resultado que chegamos é de 3.690 (disciplinas obrigatórias + disciplina optativa + NADE(s) horas, porém o regimento do curso prevê um total de 3.672 horas – aula.

As disciplinas classificadas como de *Fundamentos* representam aproximadamente 48,71% da carga horária total analisada. Na primeira fase do curso todas as disciplinas foram agrupadas nesta categoria, foram as seguintes: Introdução à Pedagogia; Estado e Políticas Educacionais; Diferença, Estigma e Educação; Educação e Sociedade I; Filosofia da Educação I; Educação e Infância; Psicologia da

Educação. Na segunda fase: Educação e Trabalho; Educação e Sociedade II; Filosofia da Educação II; Organização dos processos Educativos; Educação e Infância II; História da Educação I. Na terceira fase: Teorias da educação; História da Educação II; Aprendizagem e Desenvolvimento. Na quarta fase: Organização dos processos Educativos II; Educação e Infância IV: Fundamentos da Educação Infantil. Na quinta fase: Educação e Infância V: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens I; Organização dos processos Educativos na educação Infantil I; Fundamentos e Metodologia da Matemática. Na sexta fase: Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial; Educação e Infância VI: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens II; Infância e Educação do Corpo, Organização dos processos Educativos na Educação Infantil II. Na oitava fase: Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar. Na nona fase: Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos.

As disciplinas classificadas como *Metodologia* representam 29,23% da carga horária total, sendo elas: Arte, Imaginação e Educação, na segunda fase. Na terceira fase: Educação e Infância III; Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino; Linguagem Escrita e Criança. Na quarta fase: Alfabetização; Ciências, Infância e Ensino; Educação Matemática e Infância. Na quinta fase: Literatura e Infância; Geografia, Infância e Ensino História, Infância e Ensino. Na sexta fase: Língua Portuguesa e Ensino; Educação de Jovens e Adultos. Na sétima fase: Língua Brasileira de Sinais; Comunicação e Educação e na oitava fase: Didática II: Processos de Ensino nos Anos Iniciais da Escolarização.

As disciplinas categorizadas como de Pesquisa representam 11,79% da carga horária total: Iniciação a Pesquisa, na terceira fase; Pesquisa em Educação I, na quarta fase; Pesquisa em Educação II, na sexta fase; Pesquisa em educação III: Orientação ao TCC, na oitava fase; e o Trabalho de Conclusão de Curso, na nona fase.

Na categoria *Estágio* foram apenas duas disciplinas, totalizam 10,25 da carga horária total. Uma disciplina acontece na sétima fase: Estágio: Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil; e a segunda na oitava fase: Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos anos Iniciais.

### ***5.3.1 O curso de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul***

O mesmo procedimento foi adotado na busca pela grade curricular do curso de Pedagogia oferecido na UFFS, como ponto de partida acessamos o site *Google* e para a busca utilizamos a sigla “UFFS”. O site como um todo nos pareceu organizado e observando as notícias, percebemos que é um site atualizado. Dispõe de informações sobre a reitoria e a pró-reitoria, sobre comitês e conselhos organizados na universidade, sobre auditoria interna e sobre biblioteca. Há uma opção mais exclusiva aos alunos, na qual informa o calendário acadêmico, os horários, o *moodle*, algumas perguntas frequentes e uma área restrita aos alunos da UFFS, que necessita de senha e usuário individuais para acesso. Outra opção, semelhante aos alunos, é disponibilizada aos servidores, na qual se têm acesso ao quadro de funcionários, *webmail* e um portal do professor, exclusivo para o acesso dos professores. A UFFS foi criada recentemente, no ano de 2009.

Selecionamos a opção “graduação” e foi preciso que escolhêssemos primeiramente o campus universitário, para que depois tivesse acesso ao curso desejado. No caso do curso de Pedagogia pode-se escolher o campus de Chapecó ou Erechim. Basicamente o que se diferencia entre os campus é o número de vagas. Em Chapecó são oferecidas 100 vagas anuais, nos turnos matutino, composto por nove fases, e no turno noturno, composto por dez fases, ambos com possibilidade de ingresso no primeiro e segundo semestre. Já em Erechim são oferecidas 50 vagas anuais, apenas no período noturno (composto por dez fases) e com ingresso sempre no primeiro semestre do ano.

Essa diferença no número de fases é dada apenas pelo fato das disciplinas estarem distribuídas de forma desigual, por exemplo, na primeira fase do curso diurno há seis disciplinas, já no curso noturno a primeira fase tem apenas cinco disciplinas. A décima fase presente no curso noturno é para equilibrar com o diurno, talvez por conta do horário das aulas noturnas ser reduzido. No entanto, em ambos os períodos, os cursos são contemplados com todas as mesmas disciplinas e com uma mesma carga horária obrigatória de 3.375 horas. Outra diferença é que alteram também os professores responsáveis pela coordenação e os secretários dos cursos.

Para outras informações o site possibilita acessar o PCC e um documento sobre o Núcleo Docente Estruturante. O PCC está datado em novembro de 2010 e é composto por 227 páginas. Este dado pareceu positivo, pois já em um primeiro olhar apresentou segurança de que talvez fosse encontrar informações mais completas e precisas sobre o

curso. Já o documento sobre o Núcleo Docente Estruturante está datado em novembro de 2013 e informa apenas o nome dos oito professores que compõe este núcleo.

O PCC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS traz informações sobre: dados gerais do curso, histórico da instituição, equipe de coordenação de elaboração do PCC, justificativa da criação do curso, os referenciais orientadores ético-políticos, epistemológicos, metodológicos e legais, objetivos do curso e perfil do egresso, a organização curricular, o processo pedagógico de gestão do curso e do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, a autoavaliação do curso, a articulação prevista sobre ensino, pesquisa e extensão, o perfil docente e o processo de qualificação, o quadro dos docentes e a infraestrutura necessária ao curso e as ementas das disciplinas, mostrando todas as referências bibliográficas utilizadas nas disciplinas.

É possível ter acesso, também, ao regulamento de estágio, regulamento do trabalho de conclusão de curso (TCC), regulamento das atividades curriculares complementares, tanto do curso oferecido no campus de Chapecó, como do curso oferecido no campus de Erechim. Neste estão dispostas informações sobre os objetivos do estágio, os locais de estágio, as atribuições do coordenador de estágio, as disposições gerais dos estágios, bem como as etapas de estágio. O PCC regulamenta também o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares, cada um com um documento específico.

O profissional formado no curso de pedagogia da UFFS está apto a atuar na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na Modalidade Normal, em cursos de formação profissional, apoio escolar e na área de gestores da educação. Para a formação do pedagogo a UFFS estabelece valores culturais, sociais e éticos, bem como na democratização e respeito à diversidade cultural, levando em conta certos princípios: sensibilidade social, senso crítico, consciência histórica, capacidade de trabalho independente e em grupo, autonomia intelectual e atitude investigadora, capacidade de produção científica, domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas e capacidade de planejar a ação.

Como já afirmado anteriormente a carga horária total obrigatória do curso é de 3.375 horas, sendo 2.625 horas de disciplinas teóricas e metodológicas, 120 horas de disciplinas optativas, 210 horas de atividades complementares, 120 horas de trabalho de conclusão de curso e 300 horas de estágio supervisionado. Da mesma forma em que aconteceu com os outros cursos, há disciplinas propostas na matriz curricular oficial do curso em discussão que não se encaixaram em nossa categorização e, por este motivo,

não estão distribuídas no quadro abaixo, logo, a carga horária total a qual me refiro nas análises corresponde apenas a soma das disciplinas em que classificamos em uma das quatro categorias, no caso 2925 horas.

No quadro abaixo está organizada a distribuição da matriz curricular do curso, mediante as categorias de análise criadas por nós para esta pesquisa:

**Quadro 8: Distribuição da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia -UFFS**

FASE DO CURSO	FUNDAMENTOS	METODOLOGIA	PESQUISA	ESTÁGIO
<b>Primeira fase</b> Carga horária: 285h Créditos 19	4 Disciplinas Carga horária: 225h	1 disciplinas Carga horária: 60h		
<b>Segunda fase</b> Carga horária: 285h Créditos 23	2 Disciplinas Carga horária: 120h	1 disciplinas Carga horária: 45h	2 disciplinas Carga horária: 120h	
<b>Terceira fase</b> Carga horária: 375h Créditos 25	5 Disciplinas Carga horária: 255h	1 disciplina Carga horária: 60h	1 disciplina Carga horária: 60h	
<b>Quarta fase</b> Carga horária: 360h Créditos 24	3 Disciplinas Carga horária: 180h	3 disciplina Carga horária: 180h		
<b>Quinta Fase</b> Carga Horária: 330h Créditos 22	2 Disciplinas Carga horária: 90h	3 disciplinas Carga horária: 180h		1 disciplina Carga horária: 60h
<b>Sexta Fase</b> Carga horária: 330h Crédito 22	2 Disciplinas Carga horária: 90h	3 disciplinas Carga horária: 180h		1 disciplina Carga horária: 60h
<b>Sétima Fase</b> Carga horária: 420h Créditos 24	1 disciplina Carga horária: 60h	4 disciplinas Carga horária: 240h		1 disciplina Carga horária: 120h
<b>Oitava Fase</b> Carga horária: 300h Créditos 20	2 disciplinas Carga horária: 120h		1 disciplinas Carga horária: 60h	1 disciplina Carga horária: 120h
<b>Nona Fase</b> Carga horária: 240h Créditos 16		3 disciplinas Carga horária: 180h	1 disciplina: Carga horária: 60h	
<b>Nove fases</b> Carga horária: 2925h Créditos 195	<b>21 disciplinas</b> <b>1140h</b> <b>38,97%</b>	<b>19 disciplinas</b> <b>1125h</b> <b>38,46%</b>	<b>5 disciplinas</b> <b>420h</b> <b>14,35%</b>	<b>4 disciplinas</b> <b>360h</b> <b>11,30%</b>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

As disciplinas que não foram classificadas totalizam 240 horas, sendo quatro disciplinas optativas, cada uma de 30 horas e previstas para realização uma na sexta fase, duas na oitava fase e uma na nona fase. Estas não entraram em nossa classificação pelo fato de ficar por escolha do aluno qual disciplina ele deseja realizar, visto que há doze disciplinas optativas disponíveis, cada uma com um objetivo diferente e que podem ser encaixadas diferentemente nas quatro categorias criadas para esta pesquisa. As outras duas disciplinas estão localizadas na primeira e segunda fase do curso, ambas com 60 horas, e são intituladas de *Produção Textual I* e *Produção Textual II*, o motivo destas não estarem em nossa classificação já foi exposto na discussão da matriz curricular do curso de Pedagogia oferecido na FMP.

As disciplinas classificadas como de Fundamentos somam um total de 20 disciplinas, representando 38,97 % da carga horária total. Estas são as que aparecem em maior número e perpassam todo o curso, apenas na nona fase não há nenhuma disciplina de fundamentos. Na primeira fase: Introdução a Informática; Introdução ao Curso de Pedagogia e à Profissão de Pedagogo; e Introdução ao pensamento social. Na segunda fase apenas uma disciplina: Psicologia da Educação. Já na terceira fase o número de disciplinas aparece de forma mais expressiva: Teorias da Aprendizagem e do desenvolvimento humano; Fundamentos da Educação; Política educacional e Legislação do Ensino no Brasil; Currículo da Educação Básica: teoria e prática; e Sociologia da educação. Na quarta fase: Fundamentos da crítica social; Política Educacional e Legislação da Educação Infantil e Ensino fundamental; Gestão e Organização da Educação. Na quinta fase: Filosofia da Educação; Seminário: Gestão de Sistemas Educacionais e Gestão escolar: princípios e métodos. Na sexta fase: Teorias da Educação; Seminário: Planejamento, Coordenação e Avaliação de Projetos Educativos: princípios e métodos. Na sétima fase apenas uma disciplina: Meio Ambiente, Economia e Sociedade, na oitava fase apenas uma única disciplina: Diretos e Cidadania; História da Fronteira Sul.

As disciplinas de metodologia também aparecerem em número expressivo, ao total foram 20 disciplinas, correspondendo a 38,46% da carga horária total e apenas a oitava fase não obteve nenhuma disciplina agrupada nesta categoria. Na primeira fase: Matemática Instrumental. Assim como na segunda fase há também uma única disciplina: Didática Geral. Igualmente na terceira fase, apenas uma disciplina: Ensino de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia. Na quarta fase o número é mais significativo, ao total, três disciplinas: Ação Pedagógica na Educação Infantil I; Alfabetização: Teoria e Prática I; Ensino de Ciências: Conteúdo e metodologia. Na quinta fase: Ação pedagógica na Educação Infantil II; Literatura Infanto Juvenil; Alfabetização: Teoria e Prática II. Na sexta fase: Ensino de Artes: Conteúdo e Metodologia; Ensino de Matemática: Conteúdo e Metodologia; Ensino de História: Conteúdo e Metodologia. Na sétima fase, quatro disciplinas: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Educação Especial e Inclusão; Ensino de Geografia: Conteúdo e Metodologia; Ensino de Educação Física: Conteúdo e Metodologia. A oitava fase não conta com disciplinas de metodologia e a nona fase dispõe de três disciplinas: Tecnologias Digitais e Educação; Ação Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos; Processos Educativos em Espaços não escolares. Um dado a destacar, observei que as

disciplinas de metodologia concentram sua maior carga nas disciplinas de Português e Matemática.

Como disciplinas de pesquisa foram categorizadas seis disciplinas, na segunda, terceira, oitava e nona fase. Estas totalizam 420h e representam 14,35% da carga horária total. Na segunda fase: Pesquisa: Iniciação a prática científica; e Estatística Básica. Na terceira fase: Pesquisa em Educação. Na oitava fase: Trabalho de Conclusão de Curso I e na nona fase: Trabalho de Conclusão de Curso II.

As disciplinas de Estágio foram as que representaram menor número, apenas quatro disciplinas, sendo 360h, representando 11,30% da carga horária total. É importante ressaltar que três disciplinas estão caracterizadas pela prática em si, estas estão localizadas na sexta, sétima e oitava fase. Já a quarta disciplina está localizada na quinta fase do curso e caracteriza-se como uma disciplina “pré-estágio”, nomeada de *Estágio: teoria, metodologia e estratégias*. As outras três são: Estágio Curricular Supervisionado: Gestão de Escolas, Planejamento, Coordenação e Avaliação de Projetos Educativos, na sexta fase, Estágio Curricular Supervisionado: Educação Infantil, na sétima fase e Estágio Curricular Supervisionado: Anos iniciais no ensino fundamental, na oitava fase.

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### ***6.1 Convergências e Divergências entre os Cinco Cursos Estudados***

Após ter observado e analisado detalhadamente cada um dos cinco cursos, classificando cautelosamente todas as disciplinas, agora é o momento de dirigir sobre as categorias um olhar único, porém permitindo identificar não só os aspectos em comum entre os cursos, mas também os aspectos divergentes entre cursos cinco públicos de Pedagogia oferecidos no Estado de Santa Catarina. Isto é, os cursos constituem-se por muitas semelhanças, porém em cada um deles há algo que é único, cada um possui um diferencial. O quadro a seguir apresenta uma síntese do número de disciplinas organizadas nas quatro categorias criadas para a interpretação das matrizes curriculares dos cursos estudados.

#### **Quadro 9: Síntese da frequência das disciplinas nas quatro categorias de análise**

	FUNDAMENTOS	METODOLOGIA	PESQUISA	ESTÁGIO
USJ	18 disciplinas (1152h)	21 disciplinas (1044h)	7 disciplinas (648h)	3 disciplinas (324h)
FMP	18 disciplinas (1224h)	16 disciplinas (1044h)	4 disciplinas (292h)	3 disciplinas (330h)
UDESC	21 disciplinas (1566h)	15 disciplinas (1080h)	3 disciplinas (450h)	5 disciplinas (360h)
UFSC	27 disciplinas (1710h)	15 disciplinas (1026h)	5 disciplinas (414h)	2 disciplinas (360h)
UFFS	21 disciplinas (1140h)	19 disciplinas (1125h)	5 disciplinas (420h)	4 disciplinas (360h)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A respeito da *Categoria Fundamentos*, afirmamos que em todos os cursos é a que mais agregou disciplinas. Os cursos oferecidos na USJ e na FMP contam cada um com um total de 18 disciplinas. Já os cursos oferecidos na UDESC e na UFFS somam 21 disciplinas cada um. Porém, o curso que mais apresentou disciplinas nesta categoria foi o curso oferecido na UFSC, totalizando 27 disciplinas.

A *Categoria Metodologia* caracteriza-se como categoria, em todos os cursos, em que representa a segunda maior carga horária. O curso da USJ é o que aparece com o maior número de disciplinas, ao total 21. Já o curso da FMP conta com 16 disciplinas, o da UDESC e UFSC com 15 disciplinas cada um, e o da UFFS com 19 disciplinas.

Sobre a USJ há um dado interessante a destacar nesta categoria de metodologia, isto é, apesar da categoria de fundamentos ter a maior carga horária, é a categoria de metodologia que agrega o maior número de disciplinas, um total de 21 disciplinas (enquanto em fundamentos são apenas 18). Neste mesmo curso a sexta e a sétima fase estão dedicadas, quase que integralmente, às disciplinas metodológicas e parece haver uma continuidade entre as disciplinas, pois as disciplinas são as mesmas, nomeadas na sexta fase como I e na sétima fase como II. É interessante, também, destacar que os estágios vêm acompanhados, nas mesmas fases, destas disciplinas de metodologia, o que pode ser um fato contribuinte ao exercício docente, uma vez que ao mesmo tempo em que os estudantes estão em contato com as metodologias, estão planejando suas ações pedagógicas junto aos estágios. A maioria das disciplinas de metodologia fazem referência ao Ensino Fundamental. Apenas uma disciplina fez referência à Educação Infantil, além do Estágio, sendo que no site do curso está informado que o pedagogo ali formado está apto para trabalhar em creches, como professor da Educação Infantil.



Fiquei me perguntando se alguma outra disciplina trata da educação infantil, pois como não tive acesso as ementas não consegui analisar as disciplinas mais de perto e “tirar” a dúvida.

No curso oferecido na UFFS parte das disciplinas classificadas como de metodologia estão nomeadas com as palavras “conteúdo e metodologia”, aqui levanto outro questionamento, será que disciplinas com carga horária de 60h dão conta de tratar sobre os conteúdos e sobre as metodologias de ensino de determinada área específica (matemática, ciências, etc.)? Será que não fica algo muito superficial e rápido? Estas disciplinas são proveitosas?

O curso de Pedagogia da UDESC foi o único que apresentou uma disciplina específica ao Teatro e uma disciplina a Música. Acredito que o ensino por meio destas duas áreas possa despertar nos alunos uma apropriação mais prazerosa dos conteúdos específicos de outras áreas, além de possibilitarem uma maior sensibilidade para percepção do mundo. Dispor de uma disciplina específica a estas duas áreas do conhecimento em um currículo de formação de professores é um diferencial e possibilita que os educadores ali formados montem seus planejamentos utilizando destas metodologias a partir de um referencial teórico adequado.

Na *Categoria pesquisa* o curso da USJ é o que aparece com maior número de disciplinas de pesquisa, apenas na segunda e na sexta fase não se encaixaram disciplinas nesta categoria, ao total foram 7 disciplinas e a carga horária é de 648h. Em seguida apresenta-se o curso da UDESC, com 450h e três disciplinas. Depois temos o curso de Pedagogia da UFFS, com 5 disciplinas e 420h. Posteriormente, o curso oferecido na UFSC, também com 5 disciplinas, mas com carga horária de 414h. Por último, o curso oferecido na FMP, que conta com carga horária de 292h e apenas 4 disciplinas.

Por ter vivenciado esse processo, afirmo que o curso de Pedagogia oferecido na UFSC apesar de não ser o que representa a maior carga horária, possui uma boa articulação entre as disciplinas de pesquisa. Sendo que a primeira disciplina relacionada à pesquisa acontece na terceira fase e trata de dar um panorama sobre o que é pesquisa, como pesquisar, isto é, trata de situar os alunos sobre como se dá um processo de pesquisa. Outras duas disciplinas, localizadas na quarta e sexta fase já amadurecem o conceito de pesquisa e expõe referenciais teóricos sobre metodologias de pesquisa. Uma quarta disciplina possibilita vivenciar, sob orientação da professora, a construção de um projeto de pesquisa. Já a última disciplina consiste na realização do Trabalho de Conclusão de Curso.

As disciplinas agrupadas na *Categoria Estágio*, aparecem em menor número em quatro cursos. Somente o curso oferecido na FMP dispõe de uma carga horária maior para estágio do que para pesquisa, são apenas três disciplinas que somam 330h (na categoria pesquisa são 4 disciplinas e 292h), o diferencial deste curso é que propõe estágio de gestão. O curso oferecido na USJ conta com três disciplinas de estágio, sendo cada uma de 108 horas, ao total 324 horas, e realizados nas três últimas fases do curso. O diferencial deste curso é que é o único que oferece propõe estágio na EJA. No curso da UDESC são 5 as disciplinas de estágios, iniciando na terceira fase, e totalizando 360 horas. Apesar da carga horária total de estágios do curso da UDESC ser igual a dos cursos da UFFS e UFSC, ela diferencia-se por acontecer em cinco períodos e espaços diferentes. Na UFFS são três as disciplinas de estágio e o que a diferencia das demais é o fato do primeiro estágio acontecer na gestão e não na Educação Infantil, como as demais. Os estágios na UFSC acontecem em duas fases, na sétima e oitava fase, sendo o primeiro na Educação Infantil e o segundo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pela análise rápida das disciplinas, percebemos que falta uma discussão mais consistente sobre o sentido da escola, o papel do professor, o papel da escola. Reafirmamos que aceitamos e entendemos a preocupação com os alunos, com as metodologias, mas que o professor e a escola também devem e podem ser discutidos nos cursos de formação de professores. Ainda, percebemos que as disciplinas de metodologia são essenciais e aparecem em número expressivo em todos os cursos, porém estas podem acabar perdendo um pouco a validade pelo fato dos estágios acontecerem, em grande maioria, no final dos cursos. Certo que, muito se vai aprender na prática, depois de formados, mas uma carga horária maior destinada aos estágios pode contribuir para que os anos iniciais da docência aconteçam de forma mais segura.

## ***6.2 Docência como eixo de formação: análise das ementas***

Antes de iniciar a análise das ementas das disciplinas de estágio obrigatório, destacamos a necessidade de levantar alguns questionamentos sobre a prática pedagógica dos professores. Espera-se que os alunos dos cursos de graduação possam aprender com os professores que os recebem em suas salas de aula como estagiários. Isto é, os professores em formação chegam aos estágios objetivando conhecer os elementos e movimentos que norteiam a prática pedagógica daquele determinado

professor que o acolheu. Assim, o momento dos estágios é uma responsabilidade para o estagiário, que adentra uma sala de aula que não é “sua” e precisa se adaptar a realidade que ali se concretiza e aos professores que recebem os estágios, uma vez que esses têm o compromisso de contribuir para a formação do futuro professor.

Contudo, pode haver uma divergência entre as teorias que o professor em formação levará para o momento dos estágios e as teorias que o professor que já está lá na escola exercendo sua docência defende. Para isto é necessário que ambos assumam juntos a responsabilidade de contribuir com a formação profissional de cada um e, sobretudo, o compromisso com a aprendizagem dos alunos. Diante da observação de práticas de professores em sala de aula, as autoras Smolka e Laplane afirmam que

[...] não podemos concluir taxativamente sobre as suas concepções e muito menos inferir, de maneira apressada, sobre os princípios teóricos que norteiam a sua ação. Os modos de agir não estão sempre coerente e intrinsecamente articulados aos princípios teóricos, mesmo quando estes existem claramente. Rotular um professor de “Freinetiano”, “Piagetiano”, “Vygotskiano”, etc. é caricaturá-lo em relação a alguns aspectos específicos de uma ou outra teoria. A prática não é transparente nem homogênea. Ela é permeada por contradições que impedem de identificá-la com uma única teoria. Em qualquer sala de aula um behaviorista, um construtivista, sócio-interacionista, descobrirão princípios pertinentes às suas teorias e terão o que dizer sobre as relações de ensino. As teorias constituem, assim, um lugar do qual se olha a prática cotidiana (1994, p.2 - 3).

Desta forma, as disciplinas de prática de ensino passam a ser consideradas de suma importância por ser o momento em que, juntamente com as disciplinas de fundamentos, metodologia e pesquisa, o aluno do curso de graduação em pedagogia percebe-se na profissão e percorre caminhos que aproximam as teorias da prática pedagógica.

Embora que nossa intenção fosse analisar as ementas de todas as disciplinas de estágios obrigatórios previstos nos cursos, este objetivo não pode ser alcançado. Isto pelo fato das ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia oferecidos no USJ e na FMP não estarem disponíveis nas homepages dos cursos. Assim, nossa análise ficará restrita ao exame das ementas dos cursos oferecidos na UDESC, UFSC e UFFS.

Começamos por analisar as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da UDESC, que apesar de não ser o curso que destina a maior parte de sua carga horária as disciplinas de estágio, é o que conta com mais disciplinas que enfocam a prática de Ensino. Ao total são cinco disciplinas, sendo três de 36h cada uma e duas de 126h cada.

A primeira disciplina é oferecida na terceira fase e é nomeada de *Estágio Curricular Supervisionado I*. Segundo o Projeto Pedagógico do curso, a ementa da disciplina é a seguinte:

Conhecimento de instituições e contextos de Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos) e de instituições e contextos de educação não escolar. Análise da organização do trabalho pedagógico. Articulação entre docência e gestão escolar. Observação e análise da sala de aula nos anos iniciais e no cotidiano institucional da educação infantil e a sua articulação com os demais espaços da escola e instituições da comunidade. Elaboração e socialização do relatório de estágio. (FAED/UDESC, 2010, p. 22)

A segunda disciplina é prevista na quarta fase do curso e chama-se *Estágio Curricular Supervisionado II*, a ementa da disciplina propõe:

Observação, acompanhamento e participação em atividades docentes, pedagógicas e de gestão. Conhecimento e participação da dinâmica institucional em creches e pré-escolas na relação instituição-família e comunidade, nas faixas etárias de 0-3 anos e de 4-5 anos. Elaboração e socialização do relatório de estágio (FAED/UDESC, 2010, p. 24).

Posteriormente, a terceira disciplina, indicada na quinta fase: nomeada de *Estágio Curricular Supervisionado III*. Segundo a ementa, nesta disciplina o aluno participará dos processos de “*Observação, acompanhamento e participação em atividades docentes, pedagógicas e de gestão. Conhecimento e participação da dinâmica escolar dos anos iniciais (6 a 10 anos e EJA). Elaboração e socialização do relatório de estágio*” (FAED/UDESC, 2010, p. 26).

Entre estas três disciplinas já é possível visualizarmos uma relação, isto é, na primeira disciplina nos parece que os alunos são aproximados aos contextos educativos em geral, apenas em um exercício de observação e conhecimento acerca da realidade na qual trabalharão futuramente. Compreendemos que esta seja a base para as disciplinas seguintes, pois, na segunda e terceira disciplina, somada a palavra “observação” está a palavra “participação”, o que se subentendi que a inserção dos alunos nos movimentos educativos agora acontece de forma mais efetiva. Basicamente o que parece se diferenciar entre a segunda e a terceira disciplina é que uma direciona seu foco para a Educação Infantil e a outra para o Ensino Fundamental.

A quarta disciplina de estágio, segundo o Projeto Pedagógico do curso, é nomeada de *Estágio Curricular Supervisionado IV* e propõe a seguinte ementa “*Elaboração e execução do projeto de docência na educação infantil. Plano de ação docente que contemple investigação e ação educativo-pedagógica no contexto de*

*creches e pré-escolas. Elaboração e socialização do relatório de estágio*” (FAED/UDESC, 2010, p. 29).

Posteriormente, a última disciplina de Estágio: *Estágio Curricular Supervisionado V* é realizada na sétima fase do curso e indica em sua ementa

Elaboração e execução do projeto de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Plano de ação docente que contemple investigação e intervenção educativo-pedagógica no contexto de escolas de ensino fundamental, com ênfase nos anos iniciais. Elaboração e socialização do relatório de estágio (FAED/UDESC, 2010, p. 32).

Após conhecer a ementa dessas duas disciplinas é que se pode afirmar que os estágios oferecidos no curso de Pedagogia da UDESC acontecem de forma contínua e articulada. A primeira disciplina pode ser caracterizada como essencial para todas as outras, uma vez que possibilita ao aluno conhecer o espaço das instituições educativas em forma de aproximação apenas com o compromisso de observar os movimentos que acontecem nestes espaços, sem a responsabilidade de exercer o trabalho docente. Em seguida, as outras duas disciplinas permitem ao aluno essa inserção não só observando, mas também contribuindo para realização de propostas educativas. Isto colabora para que, nas duas últimas fases, em que já cabe aos alunos o planejamento, organização e exercício da docência, estes estejam preparados e seguros quanto ao conhecimento da instituição como um todo, isto é, já estejam mais próximos da realidade das instituições, fazendo com que possam dedicar o tempo destinado a estas duas últimas disciplinas (que possuem a maior carga horária) ao planejamento do seu exercício docente.

Consideramos que esta articulação entre os estágios oferecidos no curso de Pedagogia da UDESC mostram que é possível estabelecer a prática de ensino como eixo principal na formação dos professores. Apesar de o curso ter apresentado uma carga horária elevada nas categorias de *fundamentos e metodologia*, a aproximação com a docência na forma “prática” logo no início do curso é de extrema importância para que os alunos já comecem a se reconhecer como profissionais. Ainda, parece ser, justamente, neste exercício docente que o aluno consegue perceber uma articulação entre a teoria e a prática,

Entendemos que é o trabalho a categoria principal para análise do trabalho pedagógico que se concretiza historicamente na escola. O trabalho, entendido enquanto fonte de produção do conhecimento, princípio articulador da relação teoria/prática que deve orientar as propostas dos cursos de formação do educador (FREITAS, 1996, p. 88).

Em seguida, tratamos das ementas das disciplinas de Estágio oferecidas no curso de pedagogia da UFSC. Estas acontecem na sétima e oitava fase do curso e totalizam uma carga horária de 360 horas. Segundo o PPP do curso, a primeira disciplina é nomeada de *Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil*, sua ementa prevê

Diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágios e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de relatório de estágio – análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino (CED/UFSC, 2009, p. 35).

A segunda disciplina, localizada na oitava fase do curso, segundo o PPP, permite que o

Exercício da prática docente nos anos iniciais da escola do Ensino Fundamental, focalizando o processo de socialização da criança na condição de estudante e os princípios teórico- metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem. Planejamento, realização das atividades de ensino. Elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado, com o objetivo de refletir sobre a experiência e divulgar a análise realizada (CED/UFSC, 2009, p. 35).

Embora as disciplinas estejam localizadas nas últimas fases do curso e apesar de apresentarem diferenças, a primeira enfoca a Educação Infantil e possui uma carga horária maior, a segunda enfoca os Anos Iniciais, com carga horária menor, ambas vêm sendo articuladas não só entre elas, mas com outras disciplinas desde a primeira fase do curso. Esta articulação se dá pelo fato do curso em geral estar organizado a partir de três eixos, (já citados anteriormente): eixo da educação e infância, eixo da organização dos processos educativos e o eixo da pesquisa. Esta ideia de eixo possibilita que o curso tenha uma organização, ao mesmo tempo horizontal, uma vez que, em cada fase há um diálogo entre as disciplinas, objetivando uma formação menos fragmentada e mais orgânica. E, a ideia de eixo, possibilita uma organização vertical, uma vez que, há uma perspectiva de vínculo entre as disciplinas nas diferentes fases, ao longo do curso.

Por ter vivido a experiência de estágio proposta neste curso avalio que esta articulação acontece de forma efetiva, por mais que as disciplinas de prática de ensino estejam localizadas nas últimas fases do curso, considero que as disciplinas oferecidas nas fases anteriores (destacadamente educação e infância) disponibilizam uma gama de conhecimentos essenciais para o período dos estágios. No entanto, o tempo disponível para a prática de ensino poderia ser melhor aproveitado caso fosse oferecida

anteriormente uma disciplina que nos permitisse conhecer o espaço das creches e escolas como um todo, a realidade diária destas instituições, pois ao chegar para o momento do exercício da docência já estaríamos familiarizadas com os espaços educativos.

Não só para mim, mas também para grande parte das minhas colegas de classe, chegar aos estágios foi um estranhamento, pois para algumas os espaços da creche e escola não eram comuns. Por mais que soubéssemos que o chão da creche ou escola pudesse divergir da realidade em que vivíamos na universidade, no momento da prática de ensino nossos sentimentos não ficaram apenas nesta aceitação da possível divergência existente entre escola e universidade que tanto ouvimos durante o curso. Nós nos sentíamos perdidas, pois precisávamos conhecer a escola, conhecer como ela se organizava, estabelecer uma aproximação com os profissionais, com as crianças, observar a turma em que estávamos responsáveis, e, posteriormente, pensar sobre a nossa prática. Apesar de todas nós termos frequentado anos de escola, agora nosso olhar sobre esta precisava ser outro e o tempo acabava ficando curto e tumultuado. Embora conhecêssemos teorias para enfrentar tal realidade, tivéssemos recursos para planejar e tornar significativo nosso tempo com as crianças e nossas orientadoras de estágio estivessem por perto, não sabíamos para “onde correr” e qual referência bibliográfica nos apoiar quando nada saía como o planejado.

Por último, as disciplinas de estágio oferecidas na UFFS totalizam quatro disciplinas e 360 horas. Neste curso há um dado a destacar, uma das disciplinas não se caracteriza pela prática de ensino em si, mas foi categorizada por nós como estágio e agrupada nesta categoria pelo fato de possibilitar elementos fundamentais para a realização da prática de ensino, esta é nomeada de *Estágio: teoria, metodologia e estratégias* e está localizada na quinta fase do curso, em sua ementa consta: “1. A prática profissional docente. 2. Montagem de projetos de estágio. 3. Modelos metodológicos para estágio em pedagogia. 4. Ações e estratégias adequadas à prática do estágio, em relação à escola, à disciplina e aos alunos. 5. Relatório do estágio” (UFFS, 2010, p. 91).

Consideramos válida a existência desta no currículo do curso, pois parece ser uma disciplina “prévia” do que venha a ser os estágios. Esta também pode ser uma contribuição para pensarmos em uma formação de professores por meio da prática de ensino, pois, embora, não seja a prática em si e não aconteça nos espaços educativos, ela possibilita ao aluno, também, uma segurança ao ingressarem nos estágios de fato.

A próxima disciplina é localizada na sexta fase do curso, nomeada de *Estágio Curricular Supervisionado: gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos* e sua ementa explicita

1. A escola como construção histórica, seus sujeitos e organização. 2. Planejamento, observação e registro das ações pedagógicas. 3. Concepções e objetivos da Gestão Educacional na Educação Básica. 4. Conceitos, práticas e avaliação no processo de gestão educacional. 5. Elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação e/ou ação no espaço escolar. 6. Avaliação de projetos educativos. 7. Organização e apresentação de relatório. (UFFS, 2010, p. 105).

Sobre esta disciplina também há um dado a ser levantado. Em semelhança com os estágios oferecidos na UDESC, esta propõe que os estudantes realizem primeiramente o estágio na gestão da escola, para posteriormente planejarem suas atividades com as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais. Como já afirmado anteriormente, este pode ser um fator positivo, uma vez que antes de serem inseridos no contexto da sala de aula, os estudantes da profissão professor são incluídos em um contexto mais amplo: o das instituições educativas.

Em seguida, as outras duas disciplinas estão localizadas na sétima fase do curso e oitava fase, estas se caracterizam como a prática de ensino em si, sendo a primeira relacionada a Educação Infantil e a segunda aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apresento o nome e a ementa da disciplina:

Estágio Curricular Supervisionado: educação infantil

1. O cotidiano da instituição de educação infantil. 2. Estágio em Instituições Formais de Educação da 1ª etapa da educação básica: creches e pré-escolas. 3. Observação da organização do tempo e do espaço físico, da relação criança-criança e da construção das culturas infantis e da relação adulto (professores, educadores)-criança e adulto- adulto (pais, professores e educadores). 4. Especificidades do trabalho da professora de EI e identidades profissionais. 5. Escuta pedagógica; observação e registro. 6. Avaliação na Educação Infantil (UFFS, 2010, p 116).

Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1. Inserção em espaços educativos: Planejamento, observação, prática e registro das ações pedagógicas. 2. Elementos teóricos e práticos da docência nos anos iniciais. 3. Processo de avaliação da aprendizagem. 4. Mediação e interação nos processos de ensino aprendizagem. 5. Sistematização, análise e socialização da ação docente (UFFS, 2010, p. 123).

Pela análise geral das disciplinas e, conhecendo a ementa destas disciplinas de estágio, arriscamos afirmar que o curso de Pedagogia da UFFS também se preocupa com uma articulação entre as disciplinas anteriores ao estágio. Permite ao aluno uma inserção e conhecimento dos espaços educativos anterior as disciplinas em que estes são responsáveis por organizar suas ações pedagógicas. Porém algo que nos deixa inquietos,



agora esta inquietação se estende também aos estágios da UFSC, é o fato destes estarem localizados no final do curso. Embora tenha afirmado que minha experiência formativa no curso de Pedagogia da UFSC foi positiva, mesmo vivenciando os estágios e o chão da creche e escola só no final do curso, porém fico me perguntando se a validade destes momentos de prática de ensino estivessem não teria sido maior caso estes acontecessem logo no início do curso.

Segundo a autora Helena Freitas (1996), a prática de ensino no final do curso pode caracterizar-se como amarras, como um aprisionamento da prática de ensino, na qual os alunos a percebem apenas como um espaço de “teste” sobre os conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas

Algumas destas amarras, destes limites, são dados pela estrutura propedêutica do currículo, que ao situar a disciplina de prática ensino sobre forma de estágios somente no final do curso, não permite enfrentar, neste espaço curricular, a dicotomia teoria/prática presente na trajetória do aluno pela sua formação profissional (FREITAS, 1996, p. 89).

A autora afirma ainda, embasada em sua experiência junto à disciplina de prática de ensino, “que é possível, nos limites da prática de ensino e dos estágios, realizar um trabalho que ultrapasse a mera aplicação em sala de aula das propostas alternativas, elaboradas pelos alunos durante sua trajetória curricular nas didáticas específicas” (FREITAS, 1996, p. 88-89).

Não afirmo que os estágios propostos nos cursos analisados são caracterizados por esta dinâmica de “aplicação das outras disciplinas”. Apenas trouxe esta citação para enfatizar que é possível pensar a formação do professor com um olhar mais focado e dedicado à prática de ensino, há possibilidade de propor ao aluno um maior tempo de vivência na creche e na escola. Um tempo mais vivido e menos corrido, um tempo que provoque e instigue o aluno a conhecer e viver sempre mais no espaço das instituições educativas.

Pensar em uma nova proposta de formação de professores, determinando uma porcentagem maior para o exercício da docência não é uma simples tarefa. Isto pelo fato dos currículos já estarem organizados de forma “apertada” no tempo para que todas as disciplinas essenciais estejam presentes (aqui mais uma vez a crítica as disciplinas de produção textual, estas, por exemplo, poderiam dar lugar aos estágios). O ideal seria que todas as fases estivessem dispostas disciplinas de prática de ensino, porém esta ainda é uma realidade um tanto distante.

Entretanto, uma alternativa para que os cursos de formação de professores preparem os alunos vislumbrando a ênfase no conhecimento da realidade dos contextos educativos, para Sacristán (1995, p. 5), os cursos de formação de professores não podem ter “uma incidência mais fortes nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”.

Hoje, concluindo o curso de pedagogia oferecido na UFSC, afirmo que senti falta de discussões relacionadas ao trabalho do professor, muito foi falado nas ações do professor perante as crianças, dentro da sala de aula, foi nos mostrado as possibilidades de planejamento e ação pedagógica, mas em poucos momentos visualizamos como essas ações na prática. Em poucos momentos falou-se no professor perante ele mesmo, sobre qual sua função social, a importância desta função, no professor como humano e passível de erros, enfim, falamos que o professor precisava conhecer a realidade dos seus alunos, mas não foi demonstrado interesse em discutir a realidade do professor e torná-la mais instigadora. Se a possibilidade de uma maior carga horária nas disciplinas de estágio não é possível por inúmeros fatores externos às instituições do ensino superior, tratar do trabalho do professor dentro e fora da sala de aula é uma opção para essa aproximação do mesmo com sua realidade de trabalho.

Ser professor não é uma tarefa fácil e merece reconhecimento externo, mas primeiramente reconhecimento próprio professor. Um professor preciso aceitar a diversidade e que cada aluno tem suas particularidades, porém é preciso planejar algo que seja heterogêneo e válido para todos os alunos. Sendo assim, um professor parece nunca ficar satisfeito caso sua prática dê errado, pois ele quer atingir seus alunos, ele quer ver aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para Nóvoa (1995), existem duas visões sobre a carreira docente, uma primeira trata dos aspectos negativos da profissão docente (o salário, as condições de trabalho, a falta de crença da sociedade perante a educação, entre outros.), a segunda trata do prazer e prestígio de exercer a docência, ainda, segundo o autor

Este paradoxo explica-se pela existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É nesta falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente, que pode ser útil se soubermos aprender na sua acepção original (krisis = decisão), assumindo-a como um espaço para tomar decisões sobre os percursos de futuros professores (NÓVOA, 1995, p. 22-23).

A análise dos currículos e, em especial, das ementas das disciplinas curriculares obrigatórias de estágio, nos mostram que há uma preocupação com este início da

carreira docente, porém falta uma maior discussão sobre o trabalho do professor e uma maior referência para o aprimoramento da prática de sala de aula. Ainda, que independe da carga horária destinada aos estágios, da articulação entre as demais disciplinas, a docência por si só é algo que sempre está em questão.

Embora não tenha realizado, neste trabalho, uma discussão consistente acerca da prática de ensino, entendo que esta não se constitui sozinha, pois desta forma fica prática pela prática. Isto é, para pensarmos em redimensionar a formação dos professores através de um *Eixo Prática de Ensino*, precisamos compreender esta como algo altamente relacionado a teoria, algo sempre provindo de um embasamento teórico. Por mais que os professores, muitas vezes, não reconheçam sua prática pedagógica desta forma, construída e orientada por um referencial teórico, em suas ações há sempre um embasamento provindo de uma teoria. Assim, reconheço que os currículos estudados não estão “errados” ao dedicar grande parte de suas cargas horárias as disciplinas de fundamentos, porém acredito que por parte dos professores esse reconhecimento da necessidade da teoria só acontecerá mediante ao trabalho conjunto e “lado a lado” entre as disciplinas de metodologia, pesquisa, fundamentos e prática de ensino durante a formação inicial, nos cursos de Pedagogia.

## **7. CONSIDERAÇÕES E ALINHAVOS...**

Nesta última parte do texto gostaria de enfatizar o quanto rica e produtiva foi esta pesquisa para mim. Acredito que para além dos conhecimentos adquiridos nas leituras, análises e tessitura do texto em geral, a maior contribuição foi sentir de perto o movimento da pesquisa. Por mais que eu já estivesse participado antes de um projeto de pesquisa, naquela eu havia entrado após algumas etapas, por exemplo, quando fui convidada a ser bolsista de iniciação científica a pesquisa já tinha um projeto, com objetivos, metodologia e afins, apresentado a um comitê e que veio a aprová-la.

Aqui posso afirmar que estive presente em todos os momentos, na elaboração do projeto, na escolha das referências bibliográficas, na metodologia que seria adotada, e, até mais do que isto, afinal esta pesquisa surgiu a partir de uma indagação que era minha, de um questionamento que, sem motivo ou intenção, surgiu em minha mente e passou-me a incomodar. Muito mais que o prazer de desvendar este incômodo foi perceber o quanto minha inquietação me possibilitou um olhar diferente, um pensar diferente, me provocando outras inquietações. Devo muito a agradecer ao curso de

Pedagogia na qual fui formada, pois foi no processo diário de vivenciá-lo com satisfação e comprometimento que me tornei uma pessoa mais crítica e inquieta.

Quando me referi à riqueza de ter vivenciado todo o movimento da pesquisa quis dizer, em especial, que percebi os movimentos de oscilação presentes nas pesquisas em geral. Isto é, uma pesquisa nem sempre termina como imaginamos, na maioria das vezes, no seu desenrolar, vai tomando rumos bem diferentes dos previstos inicialmente. Por exemplo, minha proposta inicial era estudar a formação dos professores ouvindo as alunas dos cursos de graduação, conhecendo suas perspectivas em relação à profissão docente. Porém, devido ao recorte de tempo disponível a este trabalho, precisei buscar um outro meio de investigar o que pretendia. Embora não tenha acontecido exatamente da maneira como imaginava inicialmente esta pesquisa me possibilitou percorrer diferentes caminhos, agregando novos conhecimentos e ideias.

Como afirmei no início, tinha a intenção, também, de recorrer a uma fundamentação na literatura recente. Para tanto, pretendia fazer uma busca no banco de dados da BDTD, com o intuito de analisar o que vem sendo pesquisado sobre formação de professores nos cursos de mestrado. Minha busca resultou em 68 dissertações, utilizando o indexador formação de professores + curso de Pedagogia + Anos Iniciais. Este trabalho não pode ser concluído em função do pouco tempo que tive para a realização deste estudo. Mas é algo que pretendo pesquisar na sequência.

Se a proposta inicial não era analisar os currículos dos cursos de Pedagogia, afirmo que minha proposta futura é continuar a análise, agora de maneira mais intensa, buscando as ementas de todas as disciplinas e verificando a formação dos novos professores de uma maneira mais consistente. Quer dizer que não abandonei a vontade de ouvir as estudantes dos cursos de Pedagogia, porém com outro enfoque e traçando um parâmetro destas falas com as disciplinas obrigatórias previstas nos currículos. Isto é, afirmo que esta pesquisa não se finaliza aqui, este foi apenas o ponto de partida, futuramente pretendo ampliar esta investigação.

Analisando os currículos, mesmo que de forma breve, percebi que eles dizem muito a respeito do curso e muito sobre o profissional que ali é formado. No movimento de ler e reler as disciplinas percebi o quão ampla podem ser as interpretações sobre um único currículo e que essas interpretações se afunilam mediante a análise das disciplinas.

Afirmo que quero continuar fazendo pesquisas nessa área por considerar este momento da formação inicial como um momento único, um processo especial e que

precisa, também ser tratado de forma diferente dos outros momentos da carreira docente. Quando ouço professores se manifestarem, expressarem seus sentimentos sobre sua profissão fico sempre com a sensação de que eles querem falar e precisam ser ouvidos, o que me provoca não só vontade de ouvi-los, mas de dar voz a eles.

Outra questão que gostaria de destacar é que defendo a ideia de que a formação inicial não se caracteriza somente pelo período em que os alunos encontram nos cursos de formação, mas também nos primeiros anos da docência. Afinal, nestes primeiros anos de docência os professores apenas estão na profissão, podemos dizer que eles ainda não são “efetivos” da profissão. O que não significa que continuarão nela e que possam sim vir a desistir de serem professores, portanto se a intenção é mantermos a profissão docente e se o desejo é que estes sejam professores mais comprometidos com seu trabalho precisamos dedicar a esta fase inicial um olhar específico, único e cuidadoso.

Os professores iniciantes chegam às instituições com muitas expectativas, pois como já visto, os estágios passam muito depressa e esta aproximação efetiva com a escola é dada somente nos primeiros anos do exercício docente. Porém, junto de suas expectativas os professores precisam ser seguros para lidar com as famílias, que esperam que as crianças aprendam, com alguns colegas de profissão que não acreditam na sua capacidade e desestimulam quando o professor iniciante se posiciona afirmando acreditar que é possível mudar a realidade e precisam estar seguros consigo mesmos, pois há uma cobrança por “fazer certo” e atingir as necessidades dos alunos. Os desafios a enfrentar são muitos, porém se tornam menos tensos quando há um trabalho em equipe, quando há apoio dos professores já experientes, assim como da equipe pedagógica.

Quanto a isso, fiquei curiosa em saber como as redes de Ensino, que recebem estes profissionais depois de formados, tratam destes primeiros anos do exercício docente. Vejo muito falar sobre políticas de formação continuada, de aprimoramento e atualização sobre a profissão, mas será que existem políticas que visam este acolhimento dos recém-chegados a profissão? Existe algum tipo de articulação entre os cursos de formação e as redes de ensino para a acolhida e suporte destes professores iniciantes (não me refiro aos estágios, mas sim ao professor recém-formado)? Mas, enfim, estes são mais questionamentos para uma pesquisa futura.

A partir da minha experiência de estágio acredito que, independente da relação com a profissão e com os alunos ser boa ou ruim, as relações que se estabelecem dentro do espaço da escola são muito ricas, perpetuam uma cultura, criam-se laços, os sujeitos

modificam e modificam-se constantemente. Mesmo diante de conflitos, ver os alunos aprenderem e se desenvolverem é algo gratificante. E este prazer da relação com os alunos e com o conhecimento os professores experientes podem passar aos professores iniciantes. É neste processo de troca, de trabalho coletivo, que acredito que a carreira docente pode ganhar força.

Concluo reafirmando que muitos foram os questionamentos que este trabalho me provocou e, por este motivo, meu desejo de continuar investigando esta área é reforçado a cada momento em que me coloco a pensar que agora sou uma Pedagoga e que sou parte responsável pela formação das novas gerações. Ainda, afirmo que os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos nos cursos de formação são válidos e refletem um processo de mudança pessoal e profissional, porém acredito que há aprendizagem também nos anos iniciais do exercício da profissão, assim como há sentimentos, conclusões e sensações, que precisam ser melhor estudadas e discutidas, pois são todos estes que refletem e caracterizam o processo de formação da identidade profissional.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEILLEROT, J. A Pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 71-90.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes de bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 out. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP n. 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 out. 1999. Seção 1, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE0199.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2013.

CED/UFSC. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. *Currículo Atual Curso de Pedagogia 2009/1*. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <[http://pedagogia.ufsc.br/files/2013/07/matriz\\_curricular2009.pdf](http://pedagogia.ufsc.br/files/2013/07/matriz_curricular2009.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2013.

CED/UFSC. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. *Projeto Político Pedagógico do curso*. Florianópolis, SC, 2008. Disponível em: <<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.

FAED/UDESC. Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/?id=111>>. Acesso em: 25 out. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: minidicionário da Língua Portuguesa*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2001.

FLORIANÓPOLIS. Secretária Municipal de Educação. *Concurso público: edital n. 003/2013*. Florianópolis: FEPESE, 2013. Disponível em: <<http://educa2013.fepese.org.br/?go=edital&mn=1151b3eab3b069d5112ccae1943307c4&edital=3>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

FMP: Faculdade Municipal de Palhoça. Palhoça, SC. Disponível em: <<http://www.fmpsc.edu.br/>>, acesso em 09/11/2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de Freitas. Trabalho, relação teoria – prática e o curso de pedagogia. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

GATTI, Bernardete A. *Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores).

GATTI, Bernardete A. Pesquisa em Educação e formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010.p. 117-134.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores\\_do\\_brasil\\_impasses\\_e\\_desafios\\_for\\_sale-1/#.UqWhWiRTvIU](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_impasses_e_desafios_for_sale-1/#.UqWhWiRTvIU) Acesso em 07 dez. 2013.

GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M´Hammed. O Professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

LIMA, Emília Freitas de. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 190-199p.

LIMA, Soraiba Miranda de.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.): *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar. 2002. p. 217-235p.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: Antônio Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PALHOÇA. Secretária Municipal de Educação e Cultura de Palhoça. *Concurso Público*: Edital n. 02/2012. Palhoça, SC: FEPESE, 2012. Disponível em: <<http://pmpeducaconcurso.fepese.org.br/?go=edital&mn=1151b3eab3b069d5112ccae1943307c4>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e Profissionalização docente*. Curitiba: IBPEX, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.): *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

SÃO JOSE. Secretaria Municipal de Educação. *Processo Seletivo Público para Admissão em Caráter Temporário para o quadro do magistério*: Edital 004/2013/SME.



São José, SC: FEPESE, 2012. Disponível em:  
<<http://educasaojose2013.fepese.org.br/?go=edital&mn=1151b3eab3b069d5112c4e1943307c4&edital=4>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores e Pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.): *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 171-183.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UFFS. Curso de Graduação em Pedagogia. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura (PCC)*. Chapecó, SC: 2010. Disponível em  
<[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1159&Itemid=1735](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1159&Itemid=1735)>. Acesso em: 26 out. 2013.

USJ: São José. Disponível em: <<http://www.usj.edu.br/>>, acesso em 08/11/2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 1, p. 13- 40, ago./dez. 2009. Disponível em:  
<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>>. Acesso em: 26 jun. 2012.