

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VANIA REGINA PIERETTI JULIÃO**

**O CURSO NORMAL SUPERIOR DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
GARÇA E ASPECTOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO  
BRASIL (2003-2007).**

**Marília – 2016**

**VANIA REGINA PIERETTI JULIÃO**

**O CURSO NORMAL SUPERIOR DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
GARÇA E ASPECTOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO  
BRASIL (2003-2007).**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca  
examinadora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Faculdade de Filosofia e  
Ciências da Universidade Estadual Paulista -  
*Campus* de Marília.

Área de Concentração: Políticas Públicas e  
Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da  
Educação no Brasil.

Orientadora: Dra. Rosane Michelli de Castro.

**Marília – 2016**

J94c Julião, Vania Regina Pieretti.  
O curso normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça e aspectos da história da formação de professores no Brasil (2003-2007) / Vania Regina Pieretti Julião. – Marília, 2016.  
211 f. ; 30 cm.

Orientador: Rosane Michelli de Castro.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f.15-179

1. Professores - Formação. 2. Escolas normais. 3. Educação - História. I. Título.

CDD 373.2

**VANIA REGINA PIERETTI JULIÃO**

**O CURSO NORMAL SUPERIOR DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
GARÇA E ASPECTOS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO  
BRASIL (2003-2007).**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista -  
*Campus de Marília.*

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.  
Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

**Banca Examinadora**

---

**Orientadora:** Dra. Rosane Michelli de Castro  
(FFC-UNESP-Marília)

---

**2ª Examinador:** Dra. Rosa Fátima de Souza  
(FFC-UNESP-Marília)

---

**3ª Examinadora:** Dra. Maria Silvia Rosa Santana  
(UEMS-Paranaíba)

**Marília – 2016**

*Aos meus amados: esposo e filho.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me guiou, me iluminou e colocou no meu caminho as pessoas certas no momento certo!

Ao meu amado esposo Tadeu pelo amor, companheirismo, paciência e auxílio constante no nosso cotidiano.

Ao meu querido e amado filho Tato pela compreensão da minha ausência no curto período que poderíamos estar juntos.

Aos meus pais pelo amor, carinho, dedicação e valores constantemente oferecidos a mim!!!

À minha eterna amada Vó Nice( in memorian), pelas suas orações à Deus para que Ele sempre estivesse comigo e pelo seu infinito amor que o sinto até hoje!

À minha amada e querida orientadora Professora Dra. Rosane Michelli de Castro que acredita em mim e me orienta com precisão e muita sabedoria!

Às queridas Professoras Dra. Maria Silvia Rosa Santana e Dra.Rosa Fátima de Souza pelas valiosas contribuições.

Aos meus irmãos que mesmo longe sempre estiveram comigo, dando força e torcendo pelo alcance dos meus sonhos.

A todos os que participaram da história do curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação de Garça, professores, alunos, funcionários, direção e mantenedor. Em especial um agradecimento aos que participaram das entrevistas, pois contribuíram para compor aspectos de uma história que se caracterizou no período estudado.

Aos professores das disciplinas cursadas durante o período do Mestrado, que contribuíram para o meu aprendizado sobre História.

Aos meus companheiros de trabalho pela atuação competente no período do meu afastamento.

À Comissão de Bolsa Mestrado da Diretoria de Ensino de Marília SP, pelo apoio e acompanhamento da minha trajetória na pesquisa.

Aos meus amigos de perto e de longe que sempre estiveram comigo no incentivo do meu trabalho, estudo e vida! Principalmente à querida Mirtes pelo companheirismo.

Um agradecimento especial a Sra. Laís que me cedeu todo o material necessário para a realização dessa pesquisa e a atual mantenedora do Instituto Superior de Educação de Garça que autorizou a entrega.

*A memória não é sonho, é trabalho.  
Ecléa Bósi*

JULIÃO, Vania Regina Pieretti. *O curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça e aspectos da história da formação de professores no Brasil (2003-2007)*. 2016. f. 211 Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

### RESUMO

Neste texto apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida no âmbito do programa de pesquisa “A história da didática em instituições de formação de professores no Brasil – 1827-2011”. O objeto de estudo é a história do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça, localizado na cidade de Garça no estado de São Paulo, Brasil. Este trabalho apresenta como objetivo geral: analisar aspectos do Instituto Superior de Educação de Garça e do curso Normal Superior, a legislação pertinente e a atuação dos possíveis sujeitos que vivenciaram o período de implantação e funcionamento do Instituto e do curso em referência, que compreende de 2003 a 2007. Este recorte temporal se fez devido a existência do curso nesse período. E como objetivos específicos: identificar e analisar as práticas desenvolvidas no curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça que o identifica como acadêmico; identificar e analisar as pesquisas realizadas no decorrer do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça; analisar relatos dos vários sujeitos que vivenciaram a trajetória do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça; analisar o debate que se estabeleceu no âmbito educacional referente a formação de professores ocorrer em Institutos Superiores de Educação e curso Normal Superior; identificar e analisar os aspectos das práticas escolares que se constituíram no Instituto Superior de Educação e no seu curso Normal Superior. Tenho a expectativa de que essa pesquisa possa contribuir para oferecer condições para: avaliação e reflexão sobre trajetória dos Institutos Superiores de Educação; avaliação, reflexão e análise do impacto da LDB n. 9.394/96 na formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; para o desenvolvimento de pesquisas correlatas. A trajetória da formação de professores no Brasil passou por períodos de acordo com o contexto histórico até chegar na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB n. 9.394/96 que direciona, nos artigos 62 e 63, a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Institutos Superiores de Educação para um curso de Licenciatura denominado Normal Superior. Após as publicações de Decretos, Pareceres e Resoluções, o que se viu foi uma expansão de autorização e funcionamento desses Institutos e curso Normal Superior. Mediante os debates acadêmicos sobre o curso que deveria formar professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se teve os Pareceres CNE/CP n.5/2005 e 03/2006, que indicaram a formação em questão no curso de Pedagogia. Há a partir daí a transformação do curso Normal Superior em curso de Pedagogia. A curta trajetória do curso Normal Superior, pautada num contexto histórico, marca a formação de professores em Institutos Superiores de Educação mantidos, em sua maioria, pela rede particular de ensino. Assim, o texto ora apresentado está pautado num quadro teórico constituído pelas formulações sobre História das Instituições, História do Tempo Presente e na História Oral concebida por Meihy (2000) e Thompson (1992).

Palavras Chave: Educação; História da Educação; Formação de Professores; Instituto Superior de Educação; Curso Normal Superior.

JULIÃO, Vania Regina Pieretti. The Superior Normal course of the Superior Institute of Garça Education and aspects of the history of teacher education in Brazil (2003-2007). 2016. f. 211 Master of Education - Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista, Marília.

### **ABSTRACT**

This text presents Master's search results in Education, developed under the research program "The history of teaching in teacher training institutions in Brazil - 1827-2011." The study object is the story of Normal Course Superior of the Superior Institute of Education Garça, Garça located in the state of São Paulo, Brazil. This paper presents the general objective: to analyze aspects of the Higher Garça Education and Normal course Institute, the relevant legislation and the activities of potential subjects who experienced the period of deployment and operation of the Institute and current reference, which comprises 2003 to 2007. This time frame was made due to the existence of the course in that period. And as specific objectives: to identify and analyze the practices developed in the Superior Normal course of the Institute of Garça of Education identifies as an academic; identify and analyze the surveys conducted during the Superior Normal Course of the School of Education Garça; analyze reports of several subjects who experienced the trajectory of the Normal Course Superior of the Institute of Garça of Education; analyze the debate that was established in the education sector related to teacher training occur in Higher Education Institutes and Normal Superior course; identify and analyze aspects of school practices that constituted the Institute of Education and its Normal Course Superior. I expect that this research will help provide conditions for: assessment and reflection on the trajectory of Higher Education Institutes; evaluation, reflection and analysis of the impact of LDB n. 9.394 / 96 in teacher training for early childhood education and early grades of elementary school; to the development of related research. The trajectory of teacher education in Brazil has gone through periods in accordance with the historical context to arrive at the current Law Guidelines and Education-LDB Bases n. 9.394 / 96 which directs, in Articles 62 and 63, the training of teachers of early childhood education and primary education Years Initials in Higher Education Institutes in the Bachelor's Degree called Normal Superior. After the Decrees of publications, opinions and resolutions, what we saw was an expansion of authorization and operation of these Institutes and Normal Superior course. By academic debates about the course should train teachers to work in Early Childhood Education and Early Years of elementary school, we had the Opinions CNE / CP n.5 / 2005 and 03/2006, which indicated the formation in question in the course of Pedagogy . There thereafter the transformation of Normal Superior course in pedagogy course. The short course of the Normal Superior course, based in a historical context, marks the formation of teachers in Higher Education Institutes maintained mostly by private schools. So now presented text is guided by a theoretical framework provided by the formulations of History of Institutions, History of Present Time and Oral History conceived by Meihy (2000) and Thompson (1992).

Keywords: Education; History of Education; Teacher training; Higher Institute of Education; Normal Superior course.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Foto do Prédio.....	40
<b>FIGURA 2</b> – Recepção da comissão avaliadora para a implantação do Curso Normal Superior de Garça-SP.....	47
<b>FIGURA 3</b> – Recorte da publicação da autorização .....	57
<b>FIGURA 4</b> – Reportagem no Jornal Comarca de Garça.....	60
<b>FIGURA 5</b> – Reportagem sobre o curso Normal Superior publicada no jornal Comarca de Garça.....	61
<b>FIGURA 6</b> – Palestra da aula inaugural com a Profa. Terezinha Rios.....	62
<b>FIGURA 7</b> – Folder da divulgação da Jornada e recepção dos alunos.....	65
<b>FIGURA 8</b> – Comemoração do reconhecimento do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça.....	66
<b>FIGURA 9</b> – Matriz Curricular Curso Normal Superior do ISEG.....	91
<b>FIGURA 10</b> – Festa Junina do IESG E CSA .....	97
<b>FIGURA 11</b> – Divulgação no jornal sobre o Café Literário e apresentação do ator Jackyson Costa no Café Literário- Participação dos alunos do CSA e IESG.....	98
<b>FIGURA 12</b> – Festival de Música CSA/IESG Jurados e aluna do curso Normal Superior.....	95
<b>FIGURA 13</b> – Alunas do curso Normal Superior no Desfile Cívico.....	99
<b>FIGURA 14</b> – Apresentação do grupo de dança japonesa na inauguração do jardim oriental .....	101
<b>FIGURA 15</b> – Divulgação no jornal sobre o P.A.I.....	115
<b>FIGURA 16</b> – Reportagem no Jornal Comarca de Garça sobre o trabalho realizado pela aluna, M.H.A. do curso Normal Superior do ISEG .....	109
<b>FIGURA 17</b> – Atuação da aluna S.C.S. no projeto de estágio.....	113
<b>FIGURA 18</b> – Foto do Projeto de Estágio desenvolvido pelo aluno N.C.....	114
<b>FIGURA 19</b> – Semana de Iniciação Científica- Palestra de abertura e apresentação da pesquisa da aluna do curso Normal Superior.....	120
<b>FIGURA 20</b> – Orientação para a realização da monografia .....	123
<b>FIGURA 21</b> – Primeira Apresentação do TCC .....	124
<b>FIGURA 22</b> – Dia do Amigo organizado pelas estagiárias alunas do curso Normal Superior.....	136
<b>FIGURA 23</b> – Reportagem sobre projeto desenvolvido por professora e aluna do curso Normal Superior.....	137

<b>FIGURA 24</b> – Palestra com a neurologista.....	139
<b>FIGURA 25</b> – Participação das alunas em evento na Câmara Municipal de Garça SP.....	140
<b>FIGURA 26</b> – Estudo do Meio na Fazenda.....	140
<b>FIGURA 27</b> – Reportagem sobre a ida dos alunos no Polo de Educação Ambiental.....	141
<b>FIGURA 28</b> – Visita à rádio e trabalho com jornal.....	147
<b>FIGURA 29</b> – Atividades das alunas do curso Normal Superior no Laboratório de Aprendizagem.....	143
<b>FIGURA 30</b> – Abertura da 1ª Jornada de Educação.....	144
<b>FIGURA 31</b> – Recepção à palestrante e palestra da Profa. Madalena Freire.....	145
<b>FIGURA 32</b> – Autógrafos e foto com a turma de alunos do 2º termo/2003 e professores....	145
<b>FIGURA 33</b> – Oficinas da 1ª Jornada de Educação do ISEG.....	146
<b>FIGURA 34</b> – Folder da Programação e Inscrição da II Jornada de Educação.....	147
<b>FIGURA 35</b> – Folder de divulgação e apresentação da abertura da III Jornada de Educação.....	148
<b>FIGURA 36</b> – Palestras e Debate na III Jornada de Educação.....	149
<b>FIGURA 37</b> – Oficinas da III Jornada de Educação do ISEG.....	149
<b>FIGURA 38</b> – IV Jornada de Educação do ISEG - palestra com o Prof. Celso Antunes.....	150
<b>FIGURA 39</b> – Folder e palestra de abertura com Prof. Dr. Vasco Moretto.....	151
<b>FIGURA 40</b> – Oficinas e Palestra de encerramento do V Simpósio do ISEG.....	151
<b>FIGURA 41</b> – Apresentação dos alunos nas aulas de arte.....	153
<b>FIGURA 42</b> – Aulas interativas de música no ISEG.....	153
<b>FIGURA 43</b> – Apresentação da peça teatral “Auto da Compadecida” e “Projeto Palhaço”.....	156
<b>FIGURA 44</b> – Divulgação das apresentações dos espetáculos elaborados pelas alunas nas escolas de Educação Básica.....	156
<b>FIGURA 45</b> – Apresentação dos espetáculos montados pelas alunas.....	157
<b>FIGURA 46</b> – Fotos da capa e de algumas partes do caderno elaborado pela aluna S.C.S. no qual consta a história de sua vida. Atividade desenvolvida como tarefa das aulas da Profa. E.R. na disciplina de Metodologia de Ensino de História- Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Normal Superior.....	159
<b>FIGURA 47</b> – Matriz Curricular do curso de Pedagogia .....	166

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1</b> - Quantidade de apresentações dos T.C.C.s no período de 2005-2007 .....	118
<b>GRÁFICO 2</b> - Temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso- Monografias- apresentados no período de 2005 a 2007 .....	118

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Trabalhos de pesquisa sobre o curso Normal Superior e Instituto Superior de Educação.....	27
<b>QUADRO 2</b> – Localização do município de Garça SP .....	36
<b>QUADRO 3</b> – Constituição do sistema educacional de Garça-SP, em 2003 .....	36
<b>QUADRO 4</b> – Cursos Normais Superiores no Brasil, em 2006.....	44
<b>QUADRO 5</b> – Corpo docente do Curso Normal Superior, na ocasião da 1ª avaliação da CPA.....	68
<b>QUADRO 6</b> – Recorte do Relatório de Avaliação para o reconhecimento do curso Normal Superior do ISEG.....	70
<b>QUADRO 7</b> – Síntese da avaliação referente: Projeto Institucional de Formação de Professores, Administração Acadêmica do Curso, Projeto do Curso, Atividades Acadêmicas articuladas ao Ensino da Graduação.....	71
<b>QUADRO 8</b> – Primeiro corpo docente e suas respectivas disciplinas no primeiro ano do Curso Normal Superior do ISEG .....	74
<b>QUADRO 9</b> – As competências e as suas definições contidas no Projeto Institucional do ISEG.....	82
<b>QUADRO 10</b> – Eixos Estruturantes da Organização Curricular.....	88
<b>QUADRO 11</b> – Adequações dos espaços do ISEG com a aquisição de novo prédio, em 2003.....	100
<b>QUADRO 12</b> – Descrição das tabelas organizadas pela aluna-pesquisadora.....	126

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 - O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA E O CURSO NORMAL SUPERIOR: ASPECTOS DO MOMENTO HISTÓRICO DA SUA CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO</b> .....	35
1.1 O município de Garça- São Paulo e a formação de professores.....	36
1.2 O Curso Normal Superior de Garça, O Instituto Superior de Educação e os debates sobre formação de professores no contexto da Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira n. 9.394/96. ....	39
1.3 O funcionamento do curso Normal Superior: parcerias e atuação na comunidade.....	58
1.4 O reconhecimento .....	66
<b>CAPÍTULO 2 - A CONSTITUIÇÃO DOS ASPECTOS IDENTITÁRIOS DO CURSO NORMAL SUPERIOR E DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA</b> .....	73
2.1 Um corpo docente para uma formação de professores: preocupações e desafios.....	73
2.2 O Curso Normal Superior frente às exigências contextuais para formação de professores no Brasil .....	76
2.3 A organização curricular do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação e a concepção de competências: desafios para a atuação.....	80
2.4 O Instituto Superior de Educação, o Colégio Santo Antônio e outras parcerias.....	98
<b>CAPÍTULO 3 - O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO NORMAL SUPERIOR DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA</b> .....	106
3.1 O Estágio e a pesquisa na formação de professores: desafios para o curso Normal Superior do ISEG .....	106
3.2 A pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso.....	116
3.3 A biblioteca, as brincadeiras e a família como objetos de pesquisa: aproximações de teorias e práticas. ....	124
<b>CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO CURSO NORMAL SUPERIOR DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA, O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TRANSFORMAÇÃO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA</b> .....	135
4.1 As práticas de parcerias para a formação de professores.....	135
4.2 Práticas de integração com Educadores: as Jornadas de Educação.....	143
4.3 Linguagem artística: práticas de música e teatro.....	151
4.4 Objetos guardados e práticas que não se institucionalizaram.....	158
4.5 Contradições permanentes na formação de professores.....	162
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	172

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
<b>INSTITUIÇÕES E ACERVOS CONSULTADOS.....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>209</b>

## INTRODUÇÃO

Este texto de dissertação é decorrente de uma pesquisa que tem como objeto de estudo a história do curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação de Garça, localizado na cidade de Garça, interior do estado de São Paulo, Brasil.

Esse objeto de pesquisa foi escolhido pela identificação com o percurso do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça, visto eu ter sido sujeito dessa história, como coordenadora do curso em foco.

A formação de professores sempre foi questão do meu interesse de estudo mediante questionamentos e reflexões. Quando iniciei como orientadora educacional já tinha como uma das funções a formação continuada dos professores. Também, a minha própria formação inicial era objeto de questionamentos, me obrigando a buscar constantemente outras “formações”.

Ressalto que até hoje, a formação de professores é uma questão de estudo, pois uma das minhas atribuições, como diretora de escola pública, é a formação continuada do professor.

Entendo como formação continuada dos professores a possibilidade de estudos e compreensão do local de trabalho nos contextos sociais, culturais e históricos, para a identificação das situações que impedem o aprendizado dos alunos por meio da reflexão coletiva e busca de ações transformadoras para a melhoria das condições de trabalho do professor e da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, a formação inicial é essencial na constituição do ser professor, não como uma etapa de finalização do conhecimento da docência, mas como o início de uma qualificação profissional para o exercício da docência.

A formação de professores ocupou a temática central nos debates acadêmicos no período da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n. 9.394/96, bem como após a sua promulgação.

Visto o contexto conturbado e com muitos debates referentes à formação inicial para professores, passei a questionar qual a atuação dos sujeitos num curso de formação inicial da qual tive a oportunidade de participar.

Trata-se de pesquisa na Linha da História da Educação, centrada na história das instituições, vinculada à linha de pesquisa “História da formação de professores no Brasil”, no

âmbito do Programa de Pesquisa “História da didática em cursos de formação de professores no Brasil (1827 a 2011)” e do projeto de pesquisa integrado “História da didática em cursos de formação de professores no Brasil (1827 a 2011) – Fase I: fontes para a pesquisa”. Ambos coordenados pela Doutora Rosane<sup>1</sup>.

O curso Normal Superior e o Instituto Superior de Educação apresentavam características próprias, de acordo com as legislações que os regulamentavam e as ações das pessoas envolvidas.

O Instituto Superior de Educação de Garça – ISEG, foi criado no ano de 2003. No entanto, a solicitação para o seu credenciamento junto ao Ministério da Educação se fez no ano de 2001. Tal solicitação foi decisão do mantenedor, responsável pelo Colégio Santo Antônio, que oferecia os níveis de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio, e pelo Instituto de Ensino Superior de Garça – IESG, com os cursos superiores de Ciências Contábeis e Administração de Empresas. Ambos funcionavam no mesmo prédio.

Mediante os dispositivos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n. 9.394/96 indicar nos artigos 62 e 63, a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para ocorrer em Instituto Superior de Educação em Curso Normal Superior, se fez necessária a criação do Instituto Superior de Educação de Garça.

Vale ressaltar que o artigo 87 da referida Lei instituiu a Década da Educação a partir da publicação da Lei, em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu que até o final desta década, a partir da Lei, somente seriam admitidos professores habilitados ou formados em serviço.

O mantenedor do IESG vislumbrou a demanda que se abriria para o curso de formação de professores. Não somente para os professores atuantes, pois estes já cursavam Pedagogia na Faculdade existente no município, mas para os iniciantes. Assim, ele optou por ampliar o Ensino Superior a partir das licenciaturas iniciando pelo curso Normal Superior, com a intenção de transformar o Instituto num local de formação inicial para todas as licenciaturas, bem como também de formação continuada com oferecimento de cursos de pós-graduação.

No ano de 2002, a Instituição recebeu a comissão para a avaliação das condições da implantação e, no mesmo ano ocorreu a autorização do Ministério da Educação para o seu funcionamento. No ano de 2003 o Instituto Superior de Educação de Garça iniciou as suas atividades com o curso Normal Superior.

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa integrado, desenvolvido entre 2012 e 2014 pela Dra. Rosane Michelli de Castro, com auxílio FAPESP (Processo n. 2012/10609-0) e aprovado junto ao Comitê de Ética da FFC-Unesp/Marília sob o Parecer n. 0896/2013.

Para a realização da divulgação do Instituto e do curso, o mantenedor do Colégio Santo Antônio e Instituto de Ensino Superior de Garça IESG optou por não se utilizar da nomenclatura Instituto Superior de Educação de Garça – ISEG, pois a sigla IESG já era relacionada com o Instituto de Ensino Superior e conhecida no município e região.

No entanto, neste texto, ao me referir ao Instituto Superior de Educação de Garça, utilizarei as suas iniciais: ISEG. Tal ressalva é necessária considerando-se que nas fontes documentais dos recortes dos jornais, a referência ao Instituto está como IESG, que era o mantenedor do ISEG.

Mais de dez anos se passaram desde o início do curso Normal Superior e a criação do ISEG, em 2003. Apesar da curta existência deste curso, pois suas atividades se encerraram no ano de 2007, foi possível realizar o trabalho de pesquisa sobre o funcionamento do ISEG e do Curso Normal Superior com ênfase nas práticas desenvolvidas no seu interior, as quais, como criação dos seus sujeitos, partia das condições concretas da instituição frente às demandas sociais e à luz da legislação específica para o funcionamento da Instituição.

Assim, surgiram os questionamentos que apresento como o problema e questões norteadoras: O Curso Normal Superior de Garça assumiu e desenvolveu as suas atividades com base nos pressupostos de uma formação de professores acadêmica? Por ser um curso pensado em sua origem com caráter prático, baseado na formação dos professores a partir de competências, portanto, exigia-se que seus professores tivessem experiência na Educação Básica, como e por que se desenvolveu a prática de pesquisa e quais os produtos, no curso e período em estudo? Como foi este curso e a maneira que ele funcionou para os vários sujeitos alunos e professores? Quais aspectos das suas práticas se evidenciaram? Quais os debates apresentados referentes ao curso que levaria a sua extinção?

Considerando-se os questionamentos acima, delimito o período de tempo entre 2003 e 2007. Isso porque, o ano de 2003 foi o ano em que o curso iniciou as suas atividades já com a primeira turma de alunos. E, o ano de 2007 foi delimitado como marco final da pesquisa tendo em vista que, mesmo o curso tendo finalizado, em 2006, as suas atividades como curso Normal Superior se desenvolveram até 2007, com a continuidade da turma para adaptação curricular para o curso de Pedagogia.

Desse modo, destaquei como objetivo geral da pesquisa: analisar aspectos do Instituto Superior de Educação de Garça e do curso Normal Superior, a legislação pertinente e a atuação dos possíveis sujeitos que vivenciaram o período de implantação e funcionamento do Instituto e do curso em referência. E como objetivos específicos:

- Identificar e analisar as práticas desenvolvidas no curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça que o identifica como acadêmico;
- Identificar e analisar as pesquisas realizadas no decorrer do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça;
- Analisar relatos dos vários sujeitos que vivenciaram a trajetória do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça;
- Analisar o debate que se estabeleceu no âmbito educacional referente a formação de professores ocorrer em Institutos Superiores de Educação e curso Normal Superior;
- Identificar e analisar os aspectos das práticas escolares que se constituíram no Instituto Superior de Educação e no seu curso Normal Superior.
- Oferecer condições para:
  - Avaliação e reflexão sobre a trajetória dos Institutos Superiores de Educação; avaliação, reflexão e análise do impacto da LDB n. 9.394/96 na formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
  - Para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

Vale ressaltar que eu atuei como coordenadora no Instituto Superior de Educação de Garça no período de 2003 a 2007. Em 2008 assumi a direção de escola pública estadual, onde atuo até o momento. No ingresso como diretora foi necessário escolher uma escola em outro município e, quando retornei para a minha cidade Garça-SP, comecei a me preparar com leituras referentes à formação de professores. Logo, ingressei no grupo de pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, cadastrado junto ao Diretório de grupos do CNPq, liderado pela Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro na linha de pesquisa “História da formação de professores no Brasil”. Em 2013 prestei o processo seletivo para o mestrado, optando pela linha Filosofia e História da Educação no Brasil. Apresentei um projeto de pesquisa com a intenção de pesquisar a implantação e funcionamento do Instituto Superior de Educação de Garça e o curso Normal Superior. Mediante a aprovação, iniciei a pesquisa ora apresentada.

Tal opção se deu pela identificação com as questões relacionadas à história e, além dos objetivos já apresentados, pela necessidade de contribuir para uma história da formação de professores após a Lei de Diretrizes e Bases L.D.B. n. 9.394/96.

No entanto, foi um desafio visto eu ter sido sujeito da história do Instituto, o que requereu um distanciamento, mas também uma aproximação, para além do que as lembranças e registros pareciam possibilitar.

Não se trata, portanto, de uma pesquisa autobiográfica, mas de uma pesquisa com pressupostos da chamada História do Tempo Presente mediante as experiências das pessoas que vivenciaram a história da instituição e o debate na academia sobre a formação de professores propositada na LDB n. 9.394/96.

Para tanto, se fez necessário a constituição de um quadro teórico constituído pelas formulações sobre a História do Tempo Presente, a história das instituições e sobre a História Oral.

Pode-se considerar que a institucionalização da formação de professores está vinculada à institucionalização da educação.

Segundo Nóvoa (1991), mediante uma abordagem histórica, durante a Idade Média houve um esquecimento da educação da Antiguidade, e a inexistência de preocupações com a educação da criança que era educada distante do convívio familiar, em círculo comunitário onde ocorria a aprendizagem na coexistência cotidiana com o mundo adulto. Somente a partir do século XV que reapareceu a preocupação educativa, devido às transformações que ocorreram no mundo ocidental entre os séculos X e XV. Essas transformações são referentes ao renascimento do comércio, à emergência do mercado como centro da vida econômica, a criação de cidades e o surgimento da classe burguesa. Essa classe trouxe um novo conceito, o de que o homem é transformável e capaz de fazer uma sociedade diferente. Portanto suscitou a necessidade da escrita e da escola como reprodutora das normas e da transmissão cultural.

Nesse contexto, Nóvoa (1991, p.26) destaca que:

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se preocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que entendemos hoje.

O mesmo autor observa duas fases na história da escola a partir do século XV: a fase da dominação da Igreja Católica na escola que vai até a segunda metade do século XVIII e a fase que a escola fica a cargo do Estado, predominante até hoje. Também destaca que não se trata de duas histórias, mas de dois momentos do processo de escolarização das crianças.

É nesse processo de escolarização que está a figura do professor e, com ele a necessidade da formação docente num local apropriado para esse fim.

Sobre os locais de formação de professores, Nóvoa (1991, p.26) aponta que, ao defini-los, sob a ótica das Instituições, há dois modelos oscilantes: os modelos acadêmicos e os modelos práticos. Os modelos acadêmicos estão centrados nas instituições de Ensino

Superior, com uma formação desarticulada da escola, futuro local de trabalho. Para o autor, este modelo provoca uma desarticulação da prática e, para superá-lo, ele propõe os modelos profissionais, isto é, o estabelecimento de parcerias entre universidades e as escolas, e a criação de instituições específicas para a formação de professores.

Mediante este apontamento, se identifica a preocupação com uma formação que vai além da teorização e, que possibilite ao aluno, futuro professor, experimentar na prática a atuação da profissão escolhida. Portanto, essa formação é indicada pelo autor para ocorrer em um local específico, ou seja, em uma Instituição, mas em parceria com a Universidade, local de pesquisa.

No Brasil, a educação se institucionalizou progressivamente como escola, a partir do final do período do Império e início da República. Mediante trajetórias e contextos específicos, as Instituições Escolares têm se organizado de acordo com os seus níveis e modalidades.

Para Magalhães (2004), o conceito de instituição está relacionado à ideia de permanência e de sistematicidade, bem como à ideia de norma e de normatividade. Nesse sentido se pode destacar:

Genericamente, historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. (MAGALHÃES, 2004, p.58).

Assim, o estudo das Instituições Educativas no Brasil contribui para a história da educação brasileira, quando proporciona conhecimentos e reflexões sobre: contexto histórico; seu processo evolutivo; o edifício escolar; os alunos; os professores e administradores; os saberes; as normas disciplinares; os eventos.

Segundo Magalhães (2004), a história das instituições educativas cumpre um triplo registro de conhecimento que envolve: o passado, a problematização do presente e a perspectivação do futuro.

Organismos vivos, as instituições educativas como os grupos sociais e como as pessoas angustiam-se, pensam, tomam decisões, analisando o presente na sua complexidade e no jogo de probabilidades de desenvolvimento, perspectivando o futuro e inquirindo, fazendo balanço, atualizando o seu próprio passado por referência ao destino dos sujeitos e à evolução da realidade. (MAGALHÃES, 2004, p.71).

Cada instituição educativa, considerada como organismo vivo, adquire a sua própria identidade, com as suas práticas que a caracterizam como uma Instituição, única e com a sua história num dado contexto.

Desse modo, socializar as pesquisas de como uma Instituição Escolar se organizou, no caso desta pesquisa, o Instituto Superior de Educação de Garça, o seu funcionamento nos mais variados aspectos e, como manteve o curso Normal Superior, pode auxiliar para uma nova compreensão sobre o local e a sua relação com a educação, principalmente quando se considera as ações das pessoas nela envolvidas.

Visto o recorte temporal da pesquisa, de 2003 a 2007, passado próximo ao início da pesquisa, em 2015, se fez necessário a fundamentação na História do Tempo Presente.

Rouso (2009), historiador francês, explica que o termo História do Tempo Presente surgiu na França na década de 1980 com a criação do Instituto de História do Tempo Presente, que tinha como objetivo o desenvolvimento de pesquisas históricas relacionadas a um passado próximo e a História Contemporânea. Sobre o termo “História Contemporânea”, o autor destaca que se trata de uma História:

[...] na qual o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua. A partir de uma compreensão sobre uma época que não é simplesmente a compreensão de um passado distante, mas uma compreensão que vem de uma experiência da qual ele participa como todos os outros indivíduos. (ROUSSO, 2009, p.201-202).

No entanto, se fez necessário a adoção do termo História do Tempo Presente, pois na França a História Contemporânea apresentava outro significado: o segmento da disciplina histórica e da historiografia.

De acordo com Rouso (2009), outra razão para esta distinção foi que a história a ser realizada a partir de 1980, seria o trabalho com objetos particulares, não sendo apenas uma maneira diferenciada de escrever, mas as reconstruções e o reconhecimento de determinados contextos. O mesmo autor afirma que o objetivo seria produzir uma História do nosso próprio tempo, no entanto, com uma reflexão que proporcione um relativo recuo do objeto pesquisado, ou seja, manter-se distante somente o necessário.

O que foi construído em um certo contexto pode então, ser reavaliado em outro. É tão bem verdade que a História do Tempo Presente encontra-se hoje exposta, justamente, pelas próprias razões que proporcionaram o seu sucesso: a proximidade e o peso dos assuntos estudados na consciência coletiva, a importância da demanda social que recoloca o historiador em seu “papel cívico” ou em sua “função social”, seja esse papel aceito, desejado ou imposto. (ROUSSO, 2007, 282-283).

Assim, a História do Tempo Presente é dependente do seu tempo, e o historiador, enquanto cidadão, também está imerso neste tempo presente, nas suas questões ideológicas, políticas, culturais e sociais e, conseqüentemente poderá ser influenciado por elas. Daí a necessidade do pesquisador não se deixar influenciar pelas suas ideologias ou preferências, mas assumir uma postura fundamentada na cientificidade, sem militância social ou política.

Chauveau e Tétart (1999, p.37) destacam que:

O historiador deve, pois, abstrair-se o mais completamente possível das interferências da ideologia e da subjetividade, estudando-as e procurando aprender verdadeiramente seu objeto além de uma acepção puramente histórica.

Este alerta foi significativo para o meu trabalho de pesquisa, pois além de vivenciar no tempo do objeto pesquisado eu também era sujeito do processo, dos acontecimentos e dos debates recorrentes da formação de professores.

Para o afastamento da interferência da ideologia e da subjetividade que podem intervir no trabalho do pesquisador e, para que o objeto de investigação não fique somente no significado histórico, se faz necessário um cuidado com as fontes, tratando-as a partir de um olhar crítico que leve a construção de uma História reflexiva por meio de um compromisso científico com métodos e racionalidade.

Para Rouso (2007) há quatro elementos constitutivos da História do Tempo Presente a saber: a testemunha, a memória, a demanda social e o acontecimento. Estes elementos são fundamentais para a escolha, a análise e a reflexão das fontes.

No caso desta pesquisa os elementos presentes se referem à testemunha e à memória que se apresentam também como fontes.

A testemunha é o ator que vivenciou ou presenciou situações, fatos ou práticas do objeto de estudo, portanto, o seu testemunho está relacionado com a memória.

Em História do Tempo Presente, o problema da testemunha refere-se muito menos à questão da verdade e da confiabilidade respectiva das falas mantidas e das falas relatadas do que ao próprio status do “depoimento oral”, ora valorizado porque é conduzido pela experiência de um indivíduo vivo e falante, ora recusado pelas mesmas razões. O historiador do tempo presente não se comporta com o autor ou com a testemunha como ele acredita: nesse caso ele é, também devedor do lugar da testemunha histórica em seu próprio contexto. (ROUSSO, 2007, p.289).

Há uma complexidade no diálogo entre o pesquisador e a testemunha, daí a importância da mediação para que o pesquisador tenha a crítica e a reflexão mediante o contexto apresentado.

Esta mediação passa pelo outro elemento que é a memória.

A memória é uma fonte para o historiador, e a primeira questão que ele deve se fazer, para tentar se reconstituir os fatos, é a de saber até que ponto ela é ou não confiável. Mas a memória é também para o historiador, tomada globalmente, com suas verdades e mentiras, suas luzes e suas sombras, seus problemas e suas certezas, um objeto de estudo. (FRANK, 1999, p.112).

Nesse sentido, ao se reconstituir fatos por meio da memória como fonte, esta memória também se torna um objeto de estudo e de reflexão, pois ela é a reconstrução que ocorre por meio da duração que separa o momento rememorado do momento do relato (FRANK, 1999, p.109).

Visto a História do Tempo Presente se referir à história de um passado que apresenta os sujeitos vivos e, ainda as suas palavras, a memória desses sujeitos podem ser acionadas por meio do diálogo mediante entrevistas.

Na pesquisa desenvolvida, além de pesquisadora, também fui testemunha e com uma memória a ser apresentada. Portanto, foi pertinente a utilização da fonte oral e a metodologia da História Oral com outros sujeitos que também vivenciaram a implantação e funcionamento do Instituto Superior de Educação de Garça e o curso Normal Superior.

Assim, na pesquisa desenvolvida, as fontes orais foram coletadas a partir da metodologia da História Oral, por meio de entrevistas semiestruturadas, agendadas previamente com os sujeitos da pesquisa. (APÊNDICE 1 – Roteiro para entrevista semiestruturada)

A História Oral é uma abordagem metodológica que se alicerça no sujeito, em suas narrativas sobre situações vividas, em suas experiências e histórias. Nesse sentido, o passado tem continuidade na atualidade e ainda garante sentido social à vida dos sujeitos depoentes e leitores que poderão entender a sequência histórica bem como se sentirem parte do contexto em que vivem (MEIHY, 1996, p.10). Essa abordagem está centrada na memória humana e na sua capacidade de reviver o passado como testemunho do presenciado e vivido. No entanto, além da lembrança de uma pessoa, se considera também a sua inserção em um contexto social ou familiar, o que se leva a uma memória coletiva.

Para Thompson (1992) a história oral é uma prática social capaz de gerar mudanças que transformam o conteúdo e a finalidade da história, pois a história oral modifica o enfoque

da própria história e demonstra novos campos de investigação. Portanto, as narrativas orais e a escrita são fontes que se completam e, conseqüentemente, os dados podem ser obtidos por meio de fontes vivas de informações tais como: depoimentos, biografias, depoimentos pessoais, histórias de vida e entrevistas. O mesmo autor destaca que “[...] a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p.337).

Nesta perspectiva, a história oral pode ser utilizada em trabalhos que focam as trajetórias dos indivíduos, dos grupos, da sociedade e instituições. Portanto, é adequada a esta pesquisa.

Para a seleção dos sujeitos entrevistados estabeleci um critério específico de escolha. Nos documentos concedidos pela Instituição recebi a relação dos alunos matriculados no período que compreendia 2003 e 2007. Selecionei para a entrevista os alunos matriculados nos anos 2003 e 2004. Isto porque somente esses alunos cursaram o Normal Superior completo; os que ingressaram a partir de 2005 participaram da transformação do curso Normal Superior em curso de Pedagogia. Após a seleção das turmas, consegui realizar contato com 25 (vinte e cinco) alunos, somente foi possível a realização das entrevistas com 9 (nove) alunos, conforme segue: A.C.B.C.M.V.; J.B.V.; L.H.G.; M.L.S.G.; M.H.A.; N.C.; R.R.C.N.; R.S.A.; S.C.S. Tal fato se deu devido à dificuldade da disponibilidade do tempo dos alunos. O mesmo ocorreu com os professores; consegui fazer contato com oito (08) professores, mas consegui realizar a entrevista com quatro (04): B.B.A.G.; K.M.S; M.A.G.P.; N.A.G.B. Quanto aos sujeitos da área administrativa foi possível entrevistar três (03), a vice-diretora, a secretária e a assessora da Instituição<sup>2</sup>, respectivamente: E.M.A.M.; L.H.M.; S.M.T., esta última era responsável pelas ações de divulgação da instituição, tanto do Colégio Santo Antônio como do Instituto Superior de Educação.

Optei pela entrevista semiestruturada com questões sobre as lembranças do período em que estive no curso, o que mais marcou. Também, durante a conversa, perguntava se tinham algum objeto em acervos pessoais. Mediante as respostas, encaminhava as questões para as lembranças em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso e ao Estágio.

A solicitação de objetos dos acervos pessoais se fazia com a intenção de se obter mais fontes além dos documentos escritos e a memória, pois de acordo com Souza (2000, p.11):

Além das fontes documentais tradicionalmente utilizadas, um conjunto diversificado e significativo de fontes pode ser empregado no estudo da cultura escolar, isto é, documentos produzidos pelos órgãos da administração

---

<sup>2</sup> Nome dado a esta função na Instituição.

do ensino para serem utilizados pela escola (relatórios, anuários, periódicos educacionais, orientações didáticas, manuais escolares, programas de ensino, despachos, entre outros) e documentos produzidos pelos agentes educativos-diários, semanários, cadernos e trabalhos dos alunos, provas, livros didáticos, fotografias, depoimentos orais, entre outros. [...] O levantamento e a reunião dessas fontes requerem um meticuloso trabalho do pesquisador em garimpar vestígios constituindo um acervo de exemplares esparsos mas indicativos de uma cultura escolar.

No caso desta pesquisa, o acervo de exemplares coletados, contribuiu para a identificação das práticas desenvolvidas no ISEG, visto o recorte temporal não possibilitar a caracterização da constituição de uma cultura escolar.

Mediante as solicitações foi possível coletar três monografias, duas pastas e um caderno de atividades.

Esclareço que não foi possível ter acesso às monografias produzidas pelos alunos do Instituto Superior de Educação de Garça (2003-2007), pois tive a informação da secretária que esses trabalhos foram perdidos mediante problemas com infiltração de água na biblioteca, local onde estavam os trabalhos.

Sendo assim, tive acesso somente às Atas de apresentações podendo fazer uma análise dos temas e quantidades de apresentações.

Mediante esse fato, na entrevista com os alunos, solicitei as monografias e obtive três que possibilitaram a análise.

Como fonte documental escrita, busquei, recuperei, reuni e selecionei os documentos escritos conforme segue: Legislação que regulamentava o Instituto Superior de Educação e o curso Normal Superior; os Projetos Pedagógicos; o Projeto Institucional; o Plano de Desenvolvimento Institucional; o Regimento Escolar; as Atas de reuniões; Relatório de Avaliação do curso para o reconhecimento; Manual de Estágio; Regulamento para TCC-Trabalho de Conclusão de Curso; Portfólio<sup>3</sup> do Instituto.

Vale ressaltar que o acesso aos documentos normativos internos do ISEG se deu mediante contato com o mantenedor e a sua autorização para a concessão ao acesso.

Considerarei cada documento a partir do contexto da sua elaboração, assim, identifiquei nos documentos relacionados à legislação que regulamentava o Instituto Superior de Educação e o curso Normal Superior, nas regulações interna do Instituto Superior de

---

<sup>3</sup> Trata-se de 3(três) pastas contendo os trabalhos realizados pela Instituição por meio de textos escritos, fotografias e recortes de jornais. Começou a ser elaborado no início do curso Normal Superior, no ano de 2003, pela coordenadora do curso, professores e alunos.

Educação de Garça e do curso Normal Superior e nos registros contidos no Portfólio, dados e informações sobre as Políticas Educacionais e os Atos Normativos.

Também considerei como documento escrito as produções acadêmicas que retratavam aspectos do conturbado contexto educacional da implantação dos Institutos Superiores de Educação e os cursos Normais Superiores no Brasil. Este contexto levou aos debates acadêmicos que originaram vários artigos que foram fontes para a contextualização do período estudado.

Para a análise dos documentos elaborei um instrumento de registro no qual constavam as referências; a síntese do conteúdo e informações sobre o contexto da elaboração de cada documento.

No momento em que me apropriava dos dados e informações contidos em documentos escritos e obtidos mediante as entrevistas, aspectos da minha memória sobre o objeto da pesquisa eram retomados, lembranças que também me auxiliavam no direcionamento da pesquisa. O mesmo acontecia com os sujeitos entrevistados, pois enquanto se remetiam ao objeto da pesquisa as lembranças apareciam.

Ao delimitar o objeto da minha pesquisa realizei uma busca sobre trabalhos científicos similares para situar a minha investigação no conjunto de produção sobre a História das Instituições Escolares e ou Educativas. A intenção é que a minha pesquisa possa integrar o conjunto desses estudos, mesmo considerando que tais estudos são realizados com diferentes enfoques e que apresentam vários aspectos relacionados à temática central, também proporcione contribuição para a análise e interpretação dos vários aspectos, bem como para o fortalecimento do campo historiográfico da História das Instituições Escolares e ou Educativas.

Mediante a investigação nos bancos de dados de produções acadêmicas nos sites: <http://scholar.google.com.br> e <http://www.scielo.org/php/index.php>, foi possível identificar vários estudos no formato de artigos, comunicações, dissertações e teses, relacionados à História das Instituições Escolares ou Educativas.

Para se aproximar mais do objeto da pesquisa, investiguei a possibilidade de trabalhos referentes ao Curso Normal Superior e Instituto Superior de Educação. Para tanto, utilizei as palavras-chave: Normal Superior e Instituto Superior de Educação. Obtive como resultado 13 (treze) trabalhos de mestrado e quatro (04) trabalhos de doutorado, num total de 17 trabalhos.

**Quadro 1 – Trabalhos de pesquisa sobre o curso Normal Superior e Instituto Superior de Educação**

MESTRADO	DOUTORADO	TEMA	METODOLOGIA
04	02	Políticas Educacionais na implantação e funcionamento do curso	Análise documental
02		Contribuições do curso para o aluno egresso e práticas do aluno egresso	Entrevistas e análise documental
03	02	O ensino no curso Normal Superior	Entrevistas e análise documental
01		Formação do professor indígena no curso Normal Superior	Análise documental
02		Normal Superior telepresencial e trabalho do supervisor	Análise documental e entrevista
01		A influência do cotidiano escolar no curso Normal Superior	Análise documental e entrevistas
Total=13	Total=04		

Fonte: A autora

Diante do trabalho de busca, identificação e reunião de trabalhos acadêmicos, foi possível localizar sete (07) que se aproximam da pesquisa cujos resultados ora apresento. No entanto, vale ressaltar que os 17(dezessete) trabalhos de pesquisas encontrados pertencem à linha de Políticas Educacionais.

O trabalho intitulado “Trajetórias do Curso Normal Superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior”, apresentado por Bello (2003), analisa as práticas relativas à implantação do Curso Normal Superior na cidade de São Paulo. Para tanto, a autora recorre à pesquisa documental e entrevistas com coordenadores de três instituições privadas de ensino superior. Segundo a pesquisadora, o estudo revela que os traços das culturas interferem de alguma maneira na implantação dos cursos e, as reformas educacionais brasileiras interferem na formação docente. Ressalta a importância de se considerar as peculiaridades da cultura escolar das instituições de ensino e das reformas educacionais. Este trabalho salienta que cada instituição apresenta a sua característica própria e, é nesse sentido que identifiquei uma aproximação com o meu trabalho, visto a implantação e o funcionamento do curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação de Garça. Apesar de serem regidos pela mesma reforma educacional brasileira e por uma legislação específica para a formação de professores, cada um deles, apresentam as suas peculiaridades.

A dissertação de Cruz (2002) sob o título “O componente pesquisa na formação e na prática dos professores das séries iniciais na visão de professores do Curso Normal Superior”, aborda por meio das vinte e cinco entrevistas realizadas com professores dos cursos de formação docente para as séries iniciais de duas instituições públicas, a relevância da pesquisa nas práticas pedagógicas e na relação com os alunos em formação. A pesquisadora argumenta nesse estudo que a Universidade e as escolas de Educação Básica não se aproximam e que há um desencontro entre o trabalho do pesquisador e as pesquisas em educação desenvolvidas nas instituições de Educação Básica. Constatei, com o estudo que desenvolvi sobre a organização da pesquisa educacional nas disciplinas do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça, apresentado no capítulo 3, diferente conclusão sobre a realidade da minha pesquisa e a realidade da pesquisa realizada por Cruz (2002). Observei, por meio de análise documental e de entrevistas com os alunos, professores e depoimento de diretor de escola de Educação Básica, que é possível uma relação entre a Instituição formadora e as escolas de Educação Básica.

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Tiné (2004), intitulada “Curso Normal Superior: políticas e percursos no Distrito Federal” analisou o processo de implantação do curso, relacionando-o com as políticas públicas que embasaram a sua criação. Trata-se de pesquisa qualitativa em que se utilizou da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, Currículo dos Cursos além das entrevistas e questionários com os coordenadores e professores dos Institutos Superiores de Educação que ofereciam o curso Normal Superior. Este trabalho aponta como resultado o argumento de que os currículos são organizados por meio de disciplinas, o que dificulta a aplicabilidade da interdisciplinaridade apresentada nos Projetos das Instituições estudadas. Esta pesquisa evidencia uma análise similar à minha, em relação à implantação dos Institutos Superiores de Educação, pois estes são regidos por uma legislação própria, portanto, para que o Instituto receba autorização dos órgãos competentes para o seu funcionamento, se faz necessária a elaboração de documentos regidos pela legislação. A organização das disciplinas é determinada pela legislação pertinente.

A tese “Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores”, desenvolvida por Santos (2008), destaca o processo formativo para o desenvolvimento reflexivo do professor em formação realizado por meio das mídias interativas no curso Normal Superior. A pesquisadora se utiliza das narrativas escritas sobre as atividades teórico-práticas realizadas no contexto do curso. Por meio de um enfoque descritivo e interpretativo a pesquisadora apresenta que as motivações pessoais e as

experiências anteriores se entrecruzam com as manifestações de reflexões, ou seja, ao analisar as suas práticas, o professor é influenciado pela teoria científica interligada com a experiência docente. A pesquisa aponta para a importância do desenvolvimento de propostas de trabalho de formação acadêmica, profissional e continuada que esteja inserida na ação de reflexão da teoria e prática. A relação entre a teoria e a prática é abordada na minha pesquisa a partir capítulo 2 e, é possível identificar, por meio das entrevistas com as alunas, a reflexão que as mesmas fazem da prática a partir da sua formação inicial no curso Normal Superior.

A tese desenvolvida por Silva (2008) sob o título “A formação de professores no curso Normal Superior na perspectiva pós-LDBEN: um balanço crítico”, analisa a atuação da Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES no oferecimento de programas de formação de professores na modalidade Normal Superior, mediante o contexto das políticas de educação e formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por meio de pesquisa qualitativa e quantitativa com questionários, entrevistas, análise dos documentos oficiais do curso Normal Superior e produções dos alunos, se obteve como resultado que a Universidade estudada contribui para a formação em nível superior de um grande número de professores do Ensino Fundamental, mas relega a segundo plano o curso de Pedagogia, que apresenta tradição histórica na formação dos profissionais da educação na região do norte de Minas Gerais. A pesquisa identifica que o curso Normal Superior da Instituição estudada objetiva a formação de professores que já atuavam na Educação Básica, o que diferencia do Instituto, objeto da minha pesquisa, pois este iniciou com o oferecimento do curso Normal Superior para alunos iniciantes que não possuíam experiência no magistério, sendo uma minoria de professores atuantes.

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Oliveira (2007) intitulada “Formação de Professores para os Anos Iniciais de Escolarização nos cursos de Pedagogia e Normal Superior” aborda o tema formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Trata-se de um estudo comparado entre o curso Normal Superior e o curso de Pedagogia realizado por meio da análise dos Projetos Pedagógicos de duas Instituições, uma do sistema privado que oferece o curso Normal Superior, e outra do sistema público que oferece o curso de Pedagogia. Analisa o contexto histórico e político dos dois cursos e dá ênfase ao debate acadêmico suscitado com a proposição do curso Normal Superior. Discute a questão de dois cursos distintos formarem um mesmo profissional e, mostra que ambos os cursos apresentam uma formação restrita à docência e à valorização da prática. No entanto, segundo a autora, esta atitude se evidencia

muito mais no curso Normal Superior. A pesquisa também destacou as divergências entre os formuladores da legislação referente a formação docente, visto as suas diferentes concepções de formação de professores. A pesquisadora destaca que as concepções dos propositores das políticas de formação docente, relacionadas às concepções das instituições formadoras, são determinantes para a qualidade dos cursos de formação. Em relação à pesquisa que ora apresento, destaco que apesar destas concepções, cada instituição apresenta características próprias e específicas como defende Bello (2003).

Quanto à localização dos trabalhos publicados no formato de artigos ou publicações em periódicos, utilizei as mesmas palavras-chave, Normal Superior e Instituto Superior de Educação e encontrei cinco (05) artigos. No entanto, quatro (04) são relacionados às políticas educacionais de formação de professores e, apenas um (01) intitulado “Os Institutos de Educação Superior: sua contribuição na construção da identidade docente” das autoras Ana Celia F. Orsano de Souza, Joana Dolane Souza Ribeiro e Salânia Maria Barbosa Melo(2002) faz uma breve apresentação do Instituto Superior de Educação Santo Agostinho em Terezina-PI e analisa o Projeto Pedagógico do curso, comparando-o com depoimentos de alunas, com destaque para os benefícios promovidos pelo curso aos alunos.

A *Revista Educação & Sociedade*, de 1999, número especial 68, com o título: “Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências”, apresenta a publicação de nove (09) artigos relacionados ao curso Normal Superior e Instituto Superior de Educação. Esses artigos destacam o debate que se trava nos meios acadêmicos a partir da promulgação da L.D.B. 9.394/96 referente ao local e curso de formação de professores. Dentre eles, destaco alguns que contribuíram com a minha pesquisa para a análise e discussão, abordadas no decorrer da apresentação, sobre o contexto político educacional referente à implantação do Instituto Superior de Educação de Garça e o curso Normal Superior, conforme apresento a seguir.

O artigo de Helena Costa Lopes de Freitas, sob o título “A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais”, apresenta as políticas educacionais referentes à formação de professores e os movimentos educacionais, com destaque para a posição da ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação que defende em suas discussões, a docência como base da formação dos profissionais da Educação. Também apresenta críticas ao modelo de formação propositada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Pareceres e Resoluções que normatizaram o curso Normal Superior.

Maria Tereza Leitão de Melo, no artigo “Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica”, analisa o tema formação de professores mediante os debates ocorridos na década de 1990, nos quais se destaca a crítica em relação ao local e tempo de formação de professores propositada a partir dos Atos Normativos que regularam o curso Normal Superior.

Foi possível identificar no apontamento de Kishimoto, em seu artigo “Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior”, a preocupação com as consequências da formação de professores no curso Normal Superior fora do contexto universitário.

Iria Brzezinski apresenta a luta pelo poder e os ditames do mundo oficial no texto “Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou luta pelo poder?”.

No artigo “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”, Julio Emilio Diniz Pereira, destaca a formação docente nas políticas de formação para professores referentes ao curso Normal Superior.

No artigo “As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando”, Acácia Zeneida Kuenzer, especifica a estratégia do governo na política de formação de professores para uma educação barateada e traz a crítica sobre a implantação dos Institutos Superiores de Educação.

Libâneo e Pimenta, no artigo “Formação dos profissionais da educação- visão crítica e perspectivas de mudanças”, destacam a posição contrária à reivindicação da ANFOPE em relação a formação de professores. Os autores defendem a formação do pedagogo separada da formação docente, mas não no modelo do curso Normal Superior.

Mediante o exposto, os trabalhos encontrados sobre o curso Normal Superior, referem-se às políticas educacionais, portanto, destaco que não encontrei artigo, dissertação ou tese sobre a história de um Instituto Superior de Educação, a implantação e funcionamento de um curso Normal Superior específico, fundamentado na História do Tempo Presente.

Vale ressaltar um trabalho que contribuiu muito para a organização da minha pesquisa em relação à historiografia de instituição educacional. Trata-se de uma pesquisa realizada pela Professora Dra. Marilena A. Jorge Guedes de Camargo em sua tese de doutorado na USP sob a orientação da Professora Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho, que deu origem ao livro *Coisas Velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*.

Nesse estudo, a pesquisadora retomou aspectos da cultura escolar brasileira de 1928 a 1958 e analisa a construção histórica da escola “Joaquim Ribeiro”, de Rio Claro, por meio do que denominou “Coisas velhas”, como jornais, cadernos, álbuns de recordação, documentos, além de entrevistas com pessoas que vivenciaram a escola na época estudada. Segundo Camargo (2000), essas fontes forneceram suportes materiais de discursos múltiplos que neles se configuraram os dispositivos para a constituição das práticas escolares.

Marta Maria Chagas de Carvalho, orientadora do referido doutorado, afirma que se trata de um trabalho de investida pioneira no campo da história cultural das práticas escolares e acrescenta que a pesquisadora enfrentou um duplo desafio: 1 – redefinir o seu objeto de estudo a partir de referenciais teóricos que até então lhe eram estranhos; 2 – mergulhar em um passado que se cruzava efetivamente com a sua própria história de vida.

Nesse sentido, identifiquei-me com ela, pois também precisei redefinir o meu objeto de estudo a partir de referenciais teóricos pouco conhecidos por mim e me remeter a aspectos de um passado, que apesar de recente, já estava distante da minha atuação. Essa pesquisa ainda me possibilitou o entendimento de como trabalhar com a complexidade das fontes referentes às práticas desenvolvidas em uma Instituição Educacional.

Assim, a dissertação da pesquisa que ora apresento está organizada em quatro capítulos, aspectos pré e pós-textuais, esta introdução e considerações finais.

Na organização dos capítulos, além da fundamentação na História do Tempo presente e na História Oral, recorri à Magalhães (2004, p.58), sobre o processo histórico de uma instituição:

Conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, representações, tradição, memórias, práticas, envolvimento, apropriação. [...] Trata-se, portanto, de uma construção subjetiva que depende das circunstâncias históricas, das imagens e representações dos sujeitos, e que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal. As memórias, como repertório cognitivo dos sujeitos, função e papel na dinâmica grupal, afetam a relação pedagógica. A participação e o envolvimento integram o momento instituinte, o momento em que a ação se faz norma.

No capítulo 1 intitulado “O Instituto Superior de Educação de Garça e o curso Normal Superior: aspectos do momento histórico da sua criação e implantação” apresento, como indica o título, aspectos da criação e da organização do ISEG no recorte temporal de 2003 a 2007. Esses aspectos foram identificados a partir da análise documental referente aos documentos do ISEG e documentos Normativos Oficiais, bem como da experiência dos

sujeitos que atuaram no processo de criação e funcionamento do ISEG, mediante as entrevistas, além das produções acadêmicas referentes ao contexto histórico da tramitação e promulgação da LDB n.9.394/96 e do debate sobre a formação de professores.

No capítulo 2 sob o título “A constituição dos aspectos identitários do curso Normal Superior e do Instituto Superior de Educação de Garça” apresento alguns aspectos que configuraram a identidade do ISEG e do curso Normal Superior. Dentre os aspectos identificados se destacaram algumas práticas que foram incorporados da cultura escolar do CSA, visto a utilização do mesmo prédio e da atuação de profissionais em comum às duas Instituições, são elas: Festa Junina, Feira de Leitura, Café Literário, Festival de Música e Desfile Cívico. A parceria com o CSA e a constituição do corpo docente também se destacaram. Apresento práticas específicas do ISEG como a sua participação por meio dos docentes e discentes na comunidade e em Programas Oficiais. Contextualizo com o debate sobre a formação de professores quanto ao tempo e local e apresento o Currículo que se constituiu no curso Normal Superior tendo a concepção de competências como norteadora nos Documentos Oficiais para a sua elaboração. Para tanto, utilizei a análise dos documentos internos do ISEG, dos Atos Normativos Oficiais, das produções acadêmicas e dos relatos das entrevistas.

No capítulo 3 intitulado “O Estágio Curricular Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça” apresento como o ISEG organizou a aprendizagem do aluno para ser professor por meio de um estágio com foco na pesquisa. Para tanto, há resultados da análise dos dados e informações de um documento regulador elaborado por meio de uma Resolução oficial e de um documento interno intitulado “Manual de Estágio”. Há os relatos dos alunos e professores sobre as suas práticas e a apresentação da fundamentação sobre pesquisa e estágio. Para a análise da Pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso, foi utilizado o mesmo procedimento.

Sob o título “As práticas desenvolvidas no curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça e o debate sobre a formação de professores: a transformação para o curso de Pedagogia”, apresento o capítulo 4, por meio dos relatos das entrevistas e da análise documental dos documentos internos do ISEG, dos Atos Normativos Oficiais e das produções acadêmicas, as vivências e as experiências desenvolvidas no ISEG e no curso Normal Superior que se caracterizaram como aspectos das práticas desenvolvidas no ISEG tais como: as parcerias com as Escolas de Educação Básica e a atuação dos alunos e

professores do ISEG por meio de desenvolvimento de projetos de pesquisa; as Jornadas de Educação; a participação de pessoas da comunidade na contribuição da aprendizagem dos alunos, futuros professores; o estudo do meio; a arte como geradora de conhecimento; o teatro como desenvolvimento para a atuação de ser professor; os objetos significativos guardados pelos alunos; as tentativas que não se concretizaram. Ainda neste capítulo, apresento a continuidade do debate educacional referente à formação de professores no curso de Pedagogia e a necessidade da alteração do curso Normal Superior para o curso de Pedagogia.

Ao final, são apresentadas algumas considerações finais e os aspectos pós-textuais.

## CAPÍTULO 1

### **O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA E O CURSO NORMAL SUPERIOR: ASPECTOS DO MOMENTO HISTÓRICO DA SUA CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO**

No Dia 12 de fevereiro de 2007, foi publicado no D.O.U. Diário Oficial da União a Portaria nº 143 de 09 de fevereiro de 2007 onde se lia:

Art. 1º Transformar o curso Normal Superior, licenciatura, habilitações em Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Magistério da Educação Infantil, com 200 (duzentas) vagas totais anuais, nos turnos diurno e noturno, ministrado pelo Instituto Superior de Educação de Garça, na Rua América, nº- 281, bairro Labienópolis, na cidade de Garça, Estado de São Paulo, mantido pelo Instituto de Ensino Superior de Garça S/C Ltda, com sede na cidade de Garça, Estado de São Paulo, em curso de Pedagogia, licenciatura, em regime de reconhecimento.

A publicação encerrava a curta trajetória deste curso, previsto na LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, do qual tive o privilégio de fazer parte, pois a sua existência marcou a história da formação de professores no Brasil.

De acordo com Rousso (2009), na História do Tempo Presente há reconstruções e também o reconhecimento de determinados contextos. Nesse sentido, a historiografia apresentada do Instituto Superior de Educação de Garça e do curso Normal Superior necessitam ser revisitadas à luz dos aspectos do momento histórico em que se deu a implantação e o funcionamento do objeto pesquisado. Dessa maneira, apresento neste capítulo, tais aspectos onde se deu a formação de professores a partir da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a sua aprovação e implantação e, ainda o debate educacional que se apresentou no processo da promulgação da referida lei. Destaco os ditames dos Organismos Internacionais, os documentos reguladores, tanto os Normativos Oficiais, quanto os normativos internos do ISEG e aspectos dos discursos dos sujeitos que atuaram no processo de criação e funcionamento do ISEG.

### 1.1 O município de Garça- São Paulo e a formação de professores

O curso Normal Superior funcionou no Instituto Superior de Educação de Garça, situado no município de Garça, interior do estado de São Paulo, no período de 2003 a 2006.

O Município de Garça é localizado na região centro-oeste do estado de São Paulo e se constituiu como tal ao longo da década de 1920. Até a década de 1980, teve o predomínio da agricultura cafeeira. A partir desse período se iniciou uma mudança na sua economia com a instalação de indústrias de eletroeletrônica, automação de portões e portas e segurança eletrônica. No período pesquisado, a cidade já era reconhecida como “Pólo de Eléctroeletrônica” e contava com 43 (quarenta e três) mil habitantes.

#### Quadro 2 – Localização do município de Garça SP



Fonte: [www.pt.db.city.com/](http://www.pt.db.city.com/) Brasil—São Paulo-- Garça

Vale ressaltar a situação da educação no município de Garça-SP no ano de 2003.

De acordo com o Plano Municipal de Garça-SP, o sistema Educacional no município estava assim constituído:

#### Quadro 3 – Constituição do sistema educacional de Garça-SP, em 2003.

<b>Creche</b> para crianças de 0 a 6 anos	4 municipais e 4 filantrópicas com atendimento da Prefeitura Municipal
<b>Educação Infantil</b> para crianças de 3 a 6 anos	4 particulares e 13 municipais
<b>Ensino Fundamental Ciclo I-</b> 1ª a 4ª série	5 particulares, 9 estaduais e 1 municipal
<b>Ensino Fundamental II-</b> 5ª a 8ª série:	5 particulares e 5 estaduais
<b>Ensino Médio:</b>	3 particulares, 5 estaduais e 2 estaduais técnicas
<b>Ensino Superior:</b>	2 particulares

Fonte: A autora

O que se constata no quadro apresentado era uma parcela significativa da rede particular de ensino em relação ao número de habitantes.

Em relação à formação de professores, a educação do município foi influenciada pelas mudanças da legislação educacional.

A década de 1930 foi marcada pela necessidade, levantada pelos educadores, de se ter no Brasil um sistema nacional de ensino no lugar dos muitos sistemas estaduais existentes. A concretização veio a partir da Constituição de 1937, no governo Vargas, mediante a proposição de que a União deveria organizar o ensino em todos os níveis no país. Assim, se teve em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto Lei n. 8.530, de 02/01/1946.

Sobre a estrutura geral da formação de professores, a Lei referida estabeleceu que o curso seria dividido em dois ciclos: o primeiro com duração de 4 anos – formação de regentes para o ensino primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais e o segundo com duração de 3 anos – formação de professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Este segundo ciclo apresentava um caráter mais técnico, mais profissional à formação dos normalistas. Ainda um terceiro nível de formação também foi estabelecido na Lei mencionada: para a formação de diretores de grupos escolares, inspetores de ensino e orientadores escolares, cursos de especialização nos Institutos de Educação (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.43-45).

Houve um crescimento do curso Normal no país, inclusive na iniciativa particular. No estado de São Paulo, a formação dos professores primários acontecia nas escolas de segundo ciclo do grau médio.

Nesse contexto, em 1949, em Garça-SP, foi criado no Colégio Santo Antônio, escola particular mantida pela Associação Brasileira das Franciscana de Agudos, o curso Normal exclusivo para moças. Em 1961, na Escola Estadual Hilmar Machado de Oliveira foi criado o Instituto de Educação e o curso Normal para o aluno ou aluna que terminasse o ginásial.

A Lei Complementar n. 5.692/71 alterou a denominação de Ensino Primário (1º ao 4º ano) e Ginásial (1º ao 4º ano) para 1º grau (1ª à 8ª séries), o Ensino Secundário (1º ao 3º) para 2º Grau (Colegial e cursos técnicos ou profissionalizantes, dentre os quais o curso Habilitação para o Magistério) e a formação de professores para atuar no 1º Grau – 1ª a 4ª série e Pré-Escola, ficou instituída em habilitação específica de Magistério no nível do 2º Grau, com duração de quatro anos, sendo o primeiro ano comum a todos os cursos do 2º grau e os outros três para a formação do professor de Pré-Escola e 1ª a 4ª série do 1º grau,

A partir de então, o curso Normal do Instituto de Educação Hilmar Machado de Oliveira passou a ser oferecido como curso de Habilitação para o Magistério na Escola Monsenhor Antonio Magliano, juntamente com outros cursos técnicos como Contabilidade e Secretariado. Posteriormente, outra escola estadual do município, a Escola Estadual Profa. Lydia Yvone Gomes Marques, também passou a oferecer o curso Habilitação para o Magistério. O curso Normal do Colégio Santo Antônio foi extinto e, outra escola particular, o Colégio Comercial de Garça, passou a oferecer a Habilitação para o Magistério no período noturno.

Ainda sob a égide da Lei Complementar n. 5.692/71, se iniciou em 1983, gradativamente no país, a implantação do Projeto CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, com funcionamento nos espaços das escolas públicas estaduais ou municipais.

O CEFAM teve origem no início dos anos de 1980 mediante estudos que denunciavam a precariedade do funcionamento da habilitação Magistério. Surgiu a partir de uma proposta com a finalidade de aperfeiçoar professores para a Pré-Escola e para as quatro séries iniciais do 1º Grau, atualmente Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente.

Cavalcante (1994), ao analisar os documentos do MEC sobre o projeto CEFAM, salienta que não se tratava da criação de uma nova unidade escolar, mas do redimensionamento da mesma escola normal, em seus aspectos qualitativos, em sua amplitude e em sua área de abrangência, voltada simultaneamente para o professor em formação, para o professor em exercício, formado ou leigo e para a comunidade. Para tanto, deveria manter um plano de educação permanentemente integrado à escola de 1º Grau de 1ª a 4ª séries, Pré-Escola e Instituições de Ensino Superior.

O Projeto CEFAM teve uma implantação gradativa, com início em 1983 em apenas 5(cinco) estados, se expandiu e em 1996 todos os estados já tinham implantados o CEFAM em algumas escolas estaduais ou municipais, locais onde já funcionavam os cursos de Magistério.

No município de Garça-SP não houve a implantação do projeto CEFAM, pois já era oferecido no município próximo, Marília-SP.

No período concomitante à implantação do CEFAM ocorreu um movimento pela reformulação do curso de Pedagogia que resultou na formação de professores para então pré-escola e 1ª a 4ª séries do 1º Grau, no curso de Pedagogia.

Nesse contexto de dualidade na formação de professores para atuar no segmento apresentado, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. 9.394/96. Dentre as várias mudanças propostas pela nova LDB, destaca-se a alteração de Pré-Escola para Educação Infantil - 1º Grau- 1ª a 8ª série para Ensino Fundamental Anos Iniciais (1ª à 4ª série) e Anos Finais( 5ª A 8ª série) e 2º Grau para Ensino Médio ( 1º ao 3º ano) e a criação dos Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior para formar os professores atuantes no segmento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **1.2 O Curso Normal Superior de Garça, O Instituto Superior de Educação e os debates sobre formação de professores no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9.394/96**

Ao localizar a publicação da transformação do curso Normal Superior em Pedagogia, citada no início, foi possível voltar no tempo, na história do Instituto Superior de Educação de Garça. Para tanto, busquei o histórico educacional do seu precursor, a Associação Brasileira das Franciscanas de Agudos. Esta Associação era composta por religiosas da ordem franciscanas que em 24 de novembro de 1949 fundou o Colégio Santo Antônio de Garça, na intenção de atender a solicitação dos fazendeiros de Garça- SP e região em relação à formação de suas filhas, solicitando o curso Normal para formá-las professora.

O início das atividades do Colégio Santo Antônio se deu com o curso Normal exclusivo para moças e atendia também como internato feminino para as alunas que moravam nas fazendas ou em outra cidade.

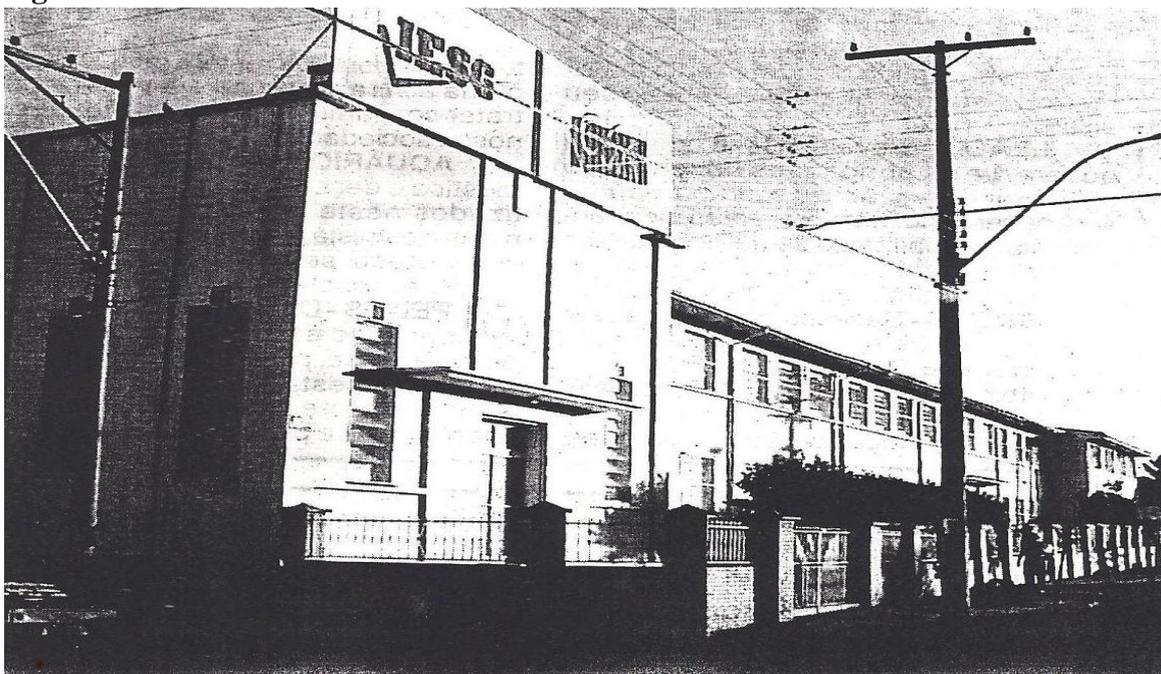
No início da década de 1970, ocorreram algumas mudanças. Com a Lei Complementar n.5.692/71, a formação para professores foi designada para o curso Habilitação Magistério e a Associação optou por oferecer os segmentos da Pré-Escola ao 2º Grau, sem a formação de professores, considerada pela Lei como um curso profissionalizante.

No ano de 1997, a mantenedora foi vendida para um grupo familiar laico e nesse mesmo ano, em 18 de agosto, foi fundado o Instituto de Ensino Superior de Garça – IESG S/C LTDA, dando continuidade aos estudos, na educação superior, com os cursos de administração de empresas e ciências contábeis.

O prédio, construído no final da década de 1940, apresentava um espaço físico favorável para o funcionamento de um curso superior, contava com um amplo espaço de dois andares conforme segue: dez salas de aula no andar de cima, (as do andar de baixo eram

específicas para o funcionamento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental); dois salões de auditório, sendo um específico para apresentações com palco; uma sala multimídia, pátio coberto, pátio descoberto, jardim de convivência, quadra coberta, quadra descoberta, cantina, biblioteca, parque infantil, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de artes e salas administrativas.

**Figura 1 – Foto do Prédio**



Fonte: Portfólio do ISEG(2003-2007)

Mediante entrevista realizada com a diretora<sup>4</sup> que atuava no Colégio Santo Antônio neste período, o novo mantenedor, logo ao assumir, já apresentou a necessidade de se abrir uma faculdade devido à ociosidade do prédio no período noturno e a demanda da cidade.

**Diretora:** Sugeri o curso de pedagogia para seguir as licenciaturas com a intenção de formar professores, inclusive para auxiliar no Colégio Santo Antônio. Eles queriam um curso que abrangesse mais para a atuação local, e optaram pelo curso de Administração com ênfase em Comércio Exterior, pois este era mais procurado, abria um leque de opção de atuação. Elaborou-se o processo para a abertura da faculdade, que iniciou em 2000 como Instituto de Ensino Superior de Garça. Em 2001 começou o curso de Ciências Contábeis. Os mantenedores queriam mais um curso e optaram por seguir a linha da licenciatura começando pelo curso Normal Superior, porque era uma exigência da LDB que todos os professores tivessem este curso. (ENTREVISTA, 02/06/2015).

<sup>4</sup> Em atenção às indicações do Comitê de Ética da FFC-Unesp/Marília, para a manutenção do anonimato, os sujeitos entrevistados serão aqui mencionados mediante as iniciais de seus nomes.

Conforme o relato descrito na entrevista, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n. 9.394/96, alterou a formação de professores conforme segue:

Artigo 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 séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Artigo 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 nas quatro 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 da educação dos diversos níveis.

O mantenedor do Instituto de Ensino Superior de Garça, enquanto investidor educacional, a partir da proposição dos artigos citados, vislumbrou a possibilidade de expandir a oferta em relação aos cursos já oferecidos e, solicitou a autorização para o funcionamento de um Instituto Superior de Educação para iniciar com a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, implantar outras licenciaturas. Também, o mantenedor, divulgava a sua intenção de oferecer cursos de pós-graduação e cursos de extensão. Enfim, tornar o Instituto um polo de formação de professores, tanto inicial como continuada, conforme indicado no artigo 63 da LDB n. 9.394/96.

A criação de Institutos Superiores de Educação como local para a formação de professores e o curso Normal Superior para a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental contida na LDB n. 9.394/96 não surgiu do desejo de um legislador, mas de discussões e disputas, visto o extenso trâmite da Lei no Congresso Nacional.

Por isso, vale apresentar alguns aspectos das políticas educacionais predominantes no período da tramitação e promulgação da referida Lei.

As primeiras ideias em relação à LDB n. 9.394/96 ocorreram num período em que havia uma ebulição social; era o momento de transição entre o regime militar e a retomada dos civis na direção do país.

Segundo Silva (1998, p.24)

[...] a história da nova LDB começou por volta da metade da década de 80, no governo Sarney. Atravessou o governo Collor e de Itamar tendo sido aprovada na metade do governo do atual presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi demarcada, portanto, por dois momentos bastante distintos na

sociedade brasileira: do fim dos anos 80 e da metade da década de 90. É certo que ambos podem ser compreendidos dentro do período em que o neoliberalismo já se fazia presente no Brasil, porém, até os anos 90 seus efeitos pouco se faziam sentir se comparados com as transformações operadas na sociedade brasileira a partir de então.

Para Chauí (1999), o neoliberalismo caracteriza-se como uma política em que se prioriza a abolição dos investimentos estatais na produção, a abolição sobre o controle estatal sobre o fluxo financeiro, legislação antigreve e ainda extensos programas de privatização.

Assim, no momento histórico no qual se observa tais aspectos marcadamente no cenário brasileiro, década de 1990 e da aprovação da LDB n. 9.394 em 1996, o contexto sócio político-econômico estava diferente do final dos anos de 1980, em que os primeiros projetos dessa Lei foram encaminhados, com evidências da vontade coletiva e marcado pela lógica do direito à educação e do dever do Estado em atendê-lo. Na década de 1990, de tramitação da Lei, essa vontade foi alterada pelas exigências de uma nova realidade para atender a economia do mercado cada vez mais global mediante uma política neoliberal.

Essas novas exigências não eram exclusivas do nosso país, estavam definidas pelas reformas educacionais que foram elaboradas no final da década de 1980 pelos Organismos Internacionais como Banco Mundial, UNESCO e Organização e Cooperação Desenvolvimento Econômico (SILVA, 1998, p.31).

No contexto da aprovação da LDB n. 9.394/96, Pereira (1999, p.110), aponta que:

Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional(FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

A Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jontien na Tailândia, em 1990, pode ser considerada como um evento que se desdobrou em acordos para a prioridade na Educação Básica e desse modo, as estruturas administrativas e pedagógicas, envolvidas nas reformas, ficaram assim constituídas: escola, formação de professores, conteúdos a serem ensinados, novos aportes teóricos a serem adotados, tudo o que se relaciona com o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, os discursos oficiais passaram a anunciar que a educação deveria ser adaptada às mudanças exigidas pela sociedade do conhecimento e, conseqüentemente a reforma na formação de professores deveria atender a uma nova concepção de formação na

Educação Básica. Os aspectos constitutivos para atender a essa formação de professores ficaram assim declarados nos Atos Normativos conforme segue: universalização e profissionalização; ênfase na formação prática e validação das experiências; formação continuada; educação à distância e pedagogia das competências.

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI, há um destaque em relação à formação inicial como uma das medidas para se conseguir melhorar a qualidade e a motivação dos professores:

*Formação inicial* – Estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores do primário e do secundário. A longo prazo, o objetivo deverá ser fazer com que todos os professores, mas em especial os do secundário, tenham frequentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário. (DELORS, 1996, p. 159).

Nessa indicação se evidencia a formação do professor ocorrer em nível superior e num Instituto para esse fim, em cooperação com as universidades. Mas também deixa a intenção dessa formação ocorrer em contexto universitário.

Mediante as concepções apontadas, se evidenciou nos artigos n.62 e n.63 da LDB n.9.394/96 a intenção da formação de professores ocorrer em um Instituto específico, ou seja, em um Instituto Superior de Educação.

Sobre esta decisão, se constata os efeitos dos acordos internacionais e dos ditames contidos no relatório para a UNESCO. Foi possível identificar tais efeitos, nas políticas educacionais que proporcionaram a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, ficando a maioria sob a responsabilidade da rede particular de ensino.

Sobre a expansão da formação de professores na rede particular de ensino, Pimenta (2004), em uma análise sobre a política educacional do governo no período do trâmite e promulgação da L.D.B.9.394/96, ou seja, no período do governo Fernando Henrique Cardoso, constatou que de acordo com o plano de governo havia prioridade para a Educação Básica com expansão quantitativa e qualitativa, o que provocou uma pressão no governo por parte dos investidores educacionais da rede privada, que poderiam perder o seu mercado mediante os investimentos públicos no sistema educacional público da Educação Básica. Segundo a autora:

[...] Diante desse possível impasse, a negociação que o governo FHC definiu para os empresários da educação foi a de que assumiria a expansão quantitativa e qualitativa da escolaridade básica, considerando a cobrança das agências financiadoras externas; e que em contrapartida, os empresários da educação teriam a sua fatia de mercado garantida no ensino superior. E no

ensino superior denominado “formação de professores”. (PIMENTA, 2004, p.81).

A expansão da rede particular em relação à formação de professores se confirmou.

De acordo com análise realizada por Gatti (2009), em 2006 havia 798 cursos Normais Superiores no Brasil 77,1% era oferecido na rede privada enquanto 22,9% na rede pública entre as esferas federal, estadual e municipal.

**Quadro 4 – Cursos Normais Superiores no Brasil, em 2006**

REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
Federal= 5- 0,6%	Particular= 269- 33,7%
Estadual= 162- 20,3%	Comum Confessionária/Filantrópica=346- 43,4%
Municipal= 16- 2%	-----
Sub total público= 183- 22,9%	Sub total privado= 615- 77,1%

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2006.

A formação de professores contida na LDB também resultou dos embates ocorridos na trajetória da promulgação da referida Lei, pois dois projetos de Lei tramitaram no Congresso durante quase uma década.

Segundo Saviani (2000), a promulgação da Constituição Brasileira em 05 de outubro de 1988, em seu artigo 22, inciso XXIV que definiu como competência privativa da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, possibilitou as discussões para a elaboração da nova LDB n. 9.394/96.

O primeiro projeto da LDB foi proveniente das muitas discussões e colaborações de entidades representativas da sociedade civil dentre elas: ANDES- Sindicato Nacional dos docentes das Instituições e Ensino Superior; ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CGT- Comando Geral dos Trabalhadores; CUT-Central Única dos Trabalhadores; FASUBRA- Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil; OAB- Ordem dos Advogados do Brasil; SBPC- Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência; UBES- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação; UNE-União Nacional dos Estudantes e CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação.

De acordo com Saviani (2000), tais discussões resultaram no Projeto n. 1.258/88 de autoria do deputado Octávio Elísio do PSDB/MG, encaminhado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, ainda em 1988. No ano seguinte, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania reconheceu a legalidade e constitucionalidade do projeto e o aprovou por unanimidade. Posteriormente, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara sob a coordenação do Deputado Florestan Fernandes, constituiu um Grupo de Trabalho da LDB e, designou como relator o Deputado Jorge Hage.

A partir de então se teve em 30 de agosto de 1989, o projeto conhecido como Substitutivo Jorge Hage. Este projeto tramitou na Comissão de Finanças e Tributações com adiamentos de votos para novas análises e, somente em 21/05/1991, mediante os relatórios das Comissões designadas para a análise, voltou para discussão do Plenário no qual se teve início o processo de votação em 25/11/1992.

No entanto, neste trâmite, enquanto no Plenário as Comissões da Câmara analisavam as ementas, em 20 de maio de 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentou outro Projeto de Lei- PLS n. 67/1992, junto ao Senado. Este Projeto foi elaborado pelo referido Senador com a colaboração de alguns dos seus assessores e do Ministério da Educação, além do apoio dos Senadores Marco Maciel e Maurício Corrêa.

Desse modo, este Projeto concorreu em tramitação paralela no Senado com o Projeto Substitutivo Jorge Hage n. 1.258/88, que seguia na Câmara dos Deputados e chegou no Senado Federal aprovado como Projeto de Lei n. 101/1993. No entanto, o Senador Darcy Ribeiro assumiu como relator e o Projeto de Lei n. 101/1993 foi aprovado, mas com emendas relacionadas ao Projeto apresentado pelo Senador, ou seja, como o Substitutivo Darcy Ribeiro, que foi aprovado pela Câmara e resultou na LDB n. 9.394/96.

Em relação à formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Projeto Substitutivo Jorge Hage, não previa mudanças significativas; indicava a manutenção dessa formação no nível médio, em curso normal, e a formação dos especialistas em Pedagogia ou curso de especialização. Somente após a apresentação deste Projeto junto à Câmara dos Deputados e nova consulta pública é que se apresentou no seu artigo 95 a indicação para a formação de professores ocorrer em curso superior, mas considerando como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida na modalidade Normal, no nível Médio. De acordo com o artigo 96 do referido Projeto, caberia ao curso de Pedagogia ou curso de especialização a formação para a função de administração, planejamento, inspeção,

supervisão e orientação educacional para a educação básica. No mesmo artigo, se indicava para esta formação a experiência mínima de dois anos de docência e deixava a critério dos órgãos normativos dos sistemas de ensino a indicação de outras condições.

É no Projeto de Lei apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro que se dispõe que a formação de professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio ocorrerá em um local específico denominado Instituto Superior de Educação e em regime de tempo integral. E, é este projeto que prevaleceu, no entanto, com a retirada do regime do tempo integral para esta formação.

Assim, a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficou definida nos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, para ocorrer no curso Normal Superior em Institutos Superiores de Educação e, no artigo 64 se definiu que o curso de Pedagogia ou especialização formaria o profissional da educação para atuar na administração, planejamento, inspeção e orientação educacional da educação básica. Este mesmo artigo destaca que os cursos para esta formação deveriam garantir nesta formação a base comum nacional. A referida Lei, no artigo 87 instituiu a Década da Educação e no §4º indicou: “Até o fim da Década [2000] da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Mediante esta apresentação bem sintetizada referente ao processo de tramitação e promulgação da LDB 9.394/96, se pode verificar o quanto foi conturbada a transição do Projeto da referida Lei nas duas Casas do Congresso e, conseqüentemente esta conturbação assinalou as posições contrárias ou similares de acordo com os interesses dos grupos distintos.

O artigo 87 da referida Lei promoveu aos investidores da educação, a abertura e a divulgação do curso de formação de professores para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Mediante a solicitação do IESG para criação de um Instituto Superior de Educação e autorização para o oferecimento do curso Normal Superior, em fevereiro de 2002 a Instituição recebeu a comissão do MEC para analisar as condições da Instituição e, assim proceder a autorização. Essa comissão era composta por duas educadoras doutoras com pesquisas específicas na área de formação de professores, a Presidente da Comissão Profa. Dra. Maisa Gomes Brandão Kullo da Universidade Federal de Alagoas e Profa. Dra. Nágila Caporlândia Giesta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Também uma representante do DEMEC Delegacia do MEC, Maria Lucia Rehder de Andrade.

Na ocasião, eu era Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Colégio Santo Antônio que, conforme já citado, pertencia ao mesmo mantenedor. Fui convidada pelo mantenedor e pela diretora do Colégio Santo Antônio, que também era diretora do IESG – Instituto de Ensino Superior de Garça, para auxiliar na recepção da comissão, bem como também recepcioná-la, ou seja, apresentar o trabalho realizado no Colégio Santo Antonio.

Para a elaboração dos projetos necessários à autorização, Projeto Institucional, Projetos Acadêmicos e Matriz Curricular, o IESG contratou uma Professora Coordenadora, aposentada da educação, com experiência na coordenação pedagógica no curso de Pedagogia de uma Universidade de uma cidade vizinha.

Na recepção à comissão apresentamos o que marcava a cultura escolar do então Colégio Santo Antônio: a valorização da linguagem artística. Assim, os alunos apresentaram textos e músicas trabalhados nas aulas de teatro.

### **Figura 2 – Recepção da comissão avaliadora para a implantação do Curso Normal Superior de Garça-SP**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

Após a recepção com as apresentações dos alunos do Colégio Santo Antônio, a comissão iniciou os seus trabalhos de análise. Uma das integrantes da Comissão solicitou a minha participação, enquanto coordenadora da Educação Básica do Colégio Santo Antônio, para a reformulação do Projeto Institucional, e me apresentou os documentos, atos

normativos, referentes à formação de professores conforme segue: Decreto n.3.276, de 06/12/1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências; Decreto n. 3.554/00 – Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06/12/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Parecer CNE/CP n. 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP n. 027/2001-Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP n. 009/2001 – Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP n. 01/99 de 30/09/1999 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados nos artigos 62 e 63 da Lei n. 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei n. 4.024/61, com redação dada pela Lei n. 9.131/95; Resolução CNE/CP n. 28/2001 – Dá nova redação ao parecer CNE/CP n. 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP n. 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP n. 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP n. 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Vale ressaltar que, naquele momento, ao analisar a legislação citada, foi possível identificar que somente em 10 de agosto de 1999, quase três anos após a promulgação da atual LDB 9.394/96, que se tem do Conselho Nacional de Educação o Parecer CP n. 115/99, que define as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, incorporado a Resolução CP n.1 de 30/09/1999.

Assim, com esse Parecer e a Resolução a ele incorporada, ficou estabelecido que os cursos de licenciaturas destinados a formar docentes para atuar na educação básica poderiam ser ministrados em universidades ou Instituto Superiores de Educação. Se oferecidos em instituições que gozam das prerrogativas da autonomia universitária poderiam estas criar ISEs – Institutos Superiores de Educação, ou apenas coordenação unificada do projeto institucional da formação de docentes. Caso contrário, se os cursos de licenciatura viessem a ser ministrados em outros tipos de instituição, estariam estas obrigadas a criar ISEs. Daí a

perspectiva da Instituição de investir na criação de um Instituto Superior de Educação com o curso Normal Superior.

Também, no processo de análise para a autorização, a comissão verificou que o projeto Institucional e o Projeto Acadêmico de cada licenciatura estavam similares a um curso de Pedagogia e, deveriam estar de acordo com o Parecer CNE/CP n. 9/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena e com os Pareceres e Resoluções já citados. A Comissão destacou a concepção do novo curso, que deveria prever na elaboração da Matriz Curricular, disciplinas que levassem aos saberes essenciais da atuação dos professores, portanto, cada disciplina poderia ter o nome de acordo com os saberes a serem ensinados.

A dualidade entre o curso de Pedagogia e o curso Normal fazia parte do debate sobre a formação de professores que esteve presente na tramitação da LDB já apresentada, e se intensificou no início da década de 1980, durante a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Este Comitê tinha como objetivo a mobilização de professores e alunos para discussão e reformulação do Curso de Pedagogia.

Segundo Scheibe (2007), esse Comitê foi solicitado pelo Ministério de Educação e pelo Conselho Federal de Educação com a intenção de se discutir os Pareceres n. 67 e n. 68/75 e os Pareceres n. 70 e n. 71/76, que indicavam um novo sistema de formação de professores no qual a formação dos professores ocorreria progressivamente em nível superior.

Brzezinski (1999, p.92,93) esclarece sobre os Pareceres:

Propunham a reformulação estrutural da formação de professores em nível superior e apontavam para a extinção do curso de Pedagogia tal qual se apresentava naquele momento. Essas indicações que consistiam de “um pacote pedagógico” foram sustadas pelo ministro da Educação da época – Ney Braga, coronel da polícia militar do Paraná e representante da ditadura.

A extinção do curso de Pedagogia ficava subtendida, visto os pareceres citados não defini-lo como curso específico para a formação de professores e ainda indicar a formação dos especialistas da educação no nível de especialização. As medidas indicadas não foram bem recebidas pelos movimentos dos educadores, que pressionaram o Ministro Ney Braga a sustar os Pareceres, por considerarem uma arbitrariedade do poder e a desconsideração das práticas, das pesquisas e dos estudos desenvolvidos pelos profissionais que defendiam a docência como a base profissional de todo o educador. (Ibid, p.93).

Os primeiros movimentos educacionais são identificados, ainda no regime militar, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e Centro de Estudos Educação. Ambos associados a outros movimentos como os sindicais.

Em novembro de 1983, o Comitê Nacional se transformou na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE, que se distanciou dos órgãos oficiais e deu continuidade à mobilização dos educadores em encontros nacionais. Nestes encontros, se discutiu e se estabeleceu o conceito de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação no país.

De acordo com Freitas (1999), no I Encontro Nacional realizado em 1983 se originou uma ideia de base comum em contradição à ideia de formação de pedagogo generalista e, posteriormente, mediante outros encontros, alguns princípios orientadores que se configuraram como indicadores para análise e discussão das políticas de formação de professores conforme segue:

*sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos específicos a serem transmitidos pela escola que permita a apropriação do processo do trabalho pedagógico;

*unidade teoria/prática* que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular dos cursos; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional; revendo-se os estágios e a sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;

*gestão democrática* como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, a fim de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;

*compromisso social e político* do profissional da educação, com ênfase na concepção social-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas dos profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

*trabalho coletivo e interdisciplinar* entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e da produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;

*formação inicial articulada à formação continuada* assegurando solidez teórico-prática na formação e diálogo permanente entre o lócus de formação

inicial e o mundo do trabalho, por intermédio de programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes incluindo os programas de pós-graduação. (ANFOPE, 1998 apud Freitas, 1999, p.32-33).

No 5º Encontro Nacional da CONARCFE, os educadores participantes decidiram pela criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que se destacou junto à ANPED, ANPAE e outras associações.

Para situar o debate sobre a formação de professores, em específico para os que atuariam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vale uma breve retomada dessa formação oferecida a partir da década de 1970. A Lei Complementar n. 5.692/1971 indicou a formação do professor para atuar na Pré Escola e 1ª a 4ª série do 1º Grau, no Magistério, no nível de 2º Grau. Enquanto que o curso de Pedagogia, mediante a lei da Reforma Universitária Lei n. 5540/68 e o Parecer do CFE n. 252/69, estava organizado em habilitações, dividido em dois blocos, a saber: de um lado as disciplinas dos fundamentos da educação e de outro lado as disciplinas específicas de cada habilitação. Essas habilitações se referiam a formação do especialista em educação como supervisor escolar, orientador educacional, inspetor escolar, professor para o curso Normal.

A formação indicada no curso de Pedagogia, fixada por esta legislação, suscitou vários questionamentos, conforme destaca Scheibe e Aguiar (1999, p.225):

[...] fixou que o título único a ser conferido pelo curso de pedagogia passava a ser o de licenciado, por entender que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, professores do curso normal. O direito ao magistério primário já se apresentou então como um impasse: “quem pode mais pode também menos”? Quem prepara o professor primário também pode ser professor desse nível de ensino? A formação indispensável ao exercício desse magistério não ficava garantida.

O debate sobre este modelo de formação criticava o fato do pedagogo ser um profissional que deveria ter o domínio do saber fazer uma educação que não havia aprendido nem vivenciado, pois seria professor com atuação multidisciplinar sem ter vivenciado a multidisciplinaridade da teoria e da prática dos anos iniciais do 1º Grau, no entanto, seria o formador do professor que atuaria nesse segmento.

Estes questionamentos fizeram parte das discussões e debates da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores- CONARCFE e, a partir da década de 1980 os cursos de Pedagogia tiveram a flexibilidade de oferecerem a formação de professores para atuar na Pré- Escola e 1ª a 4ª série do 1º Grau com a aprovação dos órgãos

legais. O Parecer n.161/86, intitulado “Reformulação do curso de Pedagogia” destaca e indica as experiências de formação nos cursos de Pedagogia que dão ênfase na docência.

No entanto, cada instituição formadora com o seu curso de Pedagogia optava por um modelo, priorizando as habilitações conforme as suas escolhas.

As Associações representativas da formação de professores, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras-FORUMDIR; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED; Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação-ANPAE, continuaram com a promoção de encontros que tinham como foco as discussões sobre a base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, com ênfase na inserção desta temática em uma política global que contemplasse desde a sua formação básica até as condições de trabalho e formação continuada. Além de outros aspectos relacionados à formação tais como: superação da dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico, as discussões lideradas pela ANFOPE apontavam para a ideia do princípio da docência como base da formação profissional dos que estudam e atuam no trabalho pedagógico.

No entanto, se pode destacar que neste debate sobre a formação de professores apareceram os contrapontos referentes à concepção da docência como base de formação de todo o educador. Pimenta e Libâneo (1999) apresentaram em seus debates e discussões a ideia de um curso específico de Pedagogia, pois ao priorizar a docência como base para a formação do pedagogo, ocorre uma descaracterização do profissional, visto a sua formação ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias levando a um esvaziamento dos estudos sistemáticos da educação. Tal ideia é amparada na premissa de que a Pedagogia é uma ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e exercício profissional no qual também se inclui a docência e também outras atividades educacionais.

Nesse sentido, Pimenta e Libâneo (1999, p.252) destacam:

A pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específico. [...] A ação pedagógica não se resume à ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. [...] Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. [...] A pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula,

profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência.

Sobre a docência, os autores a reconhecem que a natureza desse trabalho é o de ensinar, mas um ensinar que promova a contribuição ao processo de humanização dos alunos. Assim, espera-se da formação docente o desenvolvimento de aprendizados que mobilizem: os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento essenciais à compreensão do ensino como realidade social; a capacidade de investigar a sua própria atuação para que a partir dela construam e transformem os seus saberes-fazeres docentes num contínuo processo de construção de suas identidades como professores.

Para tanto, esta formação é indicada num local de produção social do conhecimento no qual circula a produção cultural em diferentes áreas do saber e o exercício da crítica histórico-social. Este local é referido pelos autores como a universidade, mas os mesmos sugerem um local específico incorporado à Faculdade de educação, ao lado do curso de Pedagogia. Este local, denominado Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores- CFPD, apresenta os seguintes objetivos:

- a) formação e preparação profissional de professores para atuar na educação básica; educação infantil, Ensino Fundamental ( 1ª a 8ª série) e Ensino Médio;
- b) desenvolver, em colaboração com outras instituições ( Estados, sindicatos, etc.) a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores;
- c) realizar pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores;
- d) preparação profissional de professores que atuam no Ensino Superior. (PIMENTA; LIBÂNEO, 1999, p.263)

Pelo exposto se evidenciou duas posições contrárias na formação docente, uma defendida pela ANFOPE, na qual a formação docente é a base para a formação do pedagogo, bem como para todos os profissionais da educação, portanto, nessa concepção, o curso de Pedagogia seria o ideal para a formação docente e, a outra, defendida por alguns educadores dentre eles Pimenta e Libâneo (1999) aponta para a formação no curso de Pedagogia destinar-se, por meio de estudos teóricos e investigativos da educação, a preparação para o exercício técnico e profissional do pedagogo para atuar nas escolas e em instituições educacionais ou não educacionais e um curso específico para a formação docente.

As duas concepções contrárias apresentadas, estiveram como sugestões no atendimento ao Edital n. 4 de 03/12/1997 da SESu/MEC, no qual foi designado comissões de especialistas para a elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, inclusive as licenciaturas. A Portaria SESu/MEC n. 146, de março de 1998, designou uma Comissão de

Especialistas de ensino de Pedagogia que por sua vez designou um Grupo de Trabalho para a elaboração das diretrizes curriculares para todas as licenciaturas. Assim, os debates ocorridos neste Grupo de Trabalho apresentaram como resultados o “Documento Norteador para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores”. Apesar das diversas posições apresentadas no Grupo de Trabalho, prevaleceu a concepção da docência como base para a formação dos profissionais da educação.

Sobre esta proposta apresentada em maio de 1999 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia- CEEP, Scheibe (2007, p.49) explica:

Após levantamento realizado junto às instituições de ensino superior do país e às entidades educacionais que discutiam a reformulação dos cursos de formação, contemplou a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos. Cabe assinalar, todavia, que os princípios básicos definidos pelo movimento dos educadores e que foram incorporados pela proposta, não se restringiam apenas aos que poderiam estruturar um Curso de Pedagogia, mas serviam como fundamento para outras situações de formação de profissionais da educação. [...] a proposta apresenta uma concepção de docência em que as funções do professor se estendem para além do magistério, abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumento de produção e difusão do conhecimento.

Assim, o curso de Pedagogia, de acordo com a proposta citada, formaria o profissional para atuar tanto na docência da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio, bem como na organização dos sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional.

Segundo Scheibe (2007), apesar da Proposta ser encaminhada à administração da SESu/MEC e chegar até o Conselho Nacional de Educação, mediante as mobilizações das entidades educacionais e acadêmicas, não foi apreciada, visto as sugestões apresentarem confrontos com a criação dos Institutos Superiores de Educação e do curso Normal Superior, indicados no artigo 63 da LDB n. 9.394/96. Portanto, naquele momento, a referida Proposta não foi encaminhada para efetiva discussão e deliberação.

Vale destacar que o Decreto n. 2.032 de agosto de 1997 alterou o sistema federal de ensino e a organização das Instituições de Ensino Superior ao estabelecer que as Instituições de Ensino Superior poderiam assumir diferentes formatos conforme segue: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

Esse Decreto suscitou a reflexão e a crítica em relação ao lugar dos Institutos Superiores de Educação conforme demonstrado por Freitas (1999, p.20):

Com essas distinções, e mantendo-se as exigências da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, mantida no Plano Nacional de Educação elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério.

Esta crítica deixa explícita a preocupação da separação do local de formação docente do local de pesquisa considerado pela autora como exclusivo da Universidade, visto a exigência e financiamento de pesquisas se destinarem apenas a este segmento.

Tal preocupação permeou a atuação do corpo docente do ISEG, pois a concepção de Instituto Superior de Educação e curso Normal Superior não abrangia financiamentos de pesquisa.

O Parecer CP n. 115/99 aprovado em 10/08/1999 fundamentou a Resolução CP n. 1 de 30 de setembro de 1999 que regulamentou a criação dos Institutos Superiores de Educação no qual se instituiu que estes poderiam abrigar os seguintes cursos e programas: 1- curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; 2- curso de licenciatura destinado à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; 3- programa de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis; 4- programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diplomas de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE 02/97, que regulamenta os cursos de formação pedagógica para os bacharéis de áreas afins com as licenciaturas.

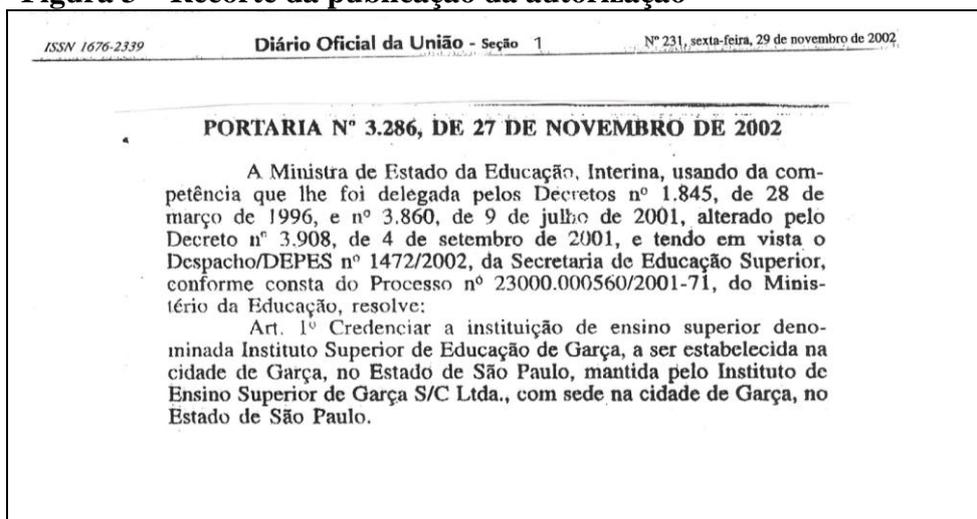
Assim, no processo de autorização do Instituto Superior de Garça e do Curso Normal Superior, os Projetos foram reelaborados com a predominância do contido na Resolução CP n. 1 de 1999 que apresenta como prioridade na formação dos alunos: a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência; a articulação entre a área do conhecimento ou disciplinas; o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional e a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo. E, também do Parecer CNE/CP n. 009/2001 no qual se prevê a busca da sintonia entre a formação inicial dos

professores com: as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Fundamental/Médio e suas modalidades e recomendações constatadas nos Parâmetros Curriculares /Referências Curriculares para a Educação Básica, elaborados pelo MEC. Esse documento tem como princípios norteadores de preparo para o exercício profissional: a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa como foco no processo de ensino e de aprendizagem.

Para a composição do corpo docente a Comissão designada pelo MEC para a autorização do curso Normal Superior e ISEG, realizou entrevistas com um grupo de professores previamente selecionado pela direção do IESG por meio dos currículos apresentados.

Vale ressaltar que de acordo com a Resolução CP n. 1 de 1999, os institutos superiores de educação deveriam ter projeto institucional próprio de formação de professores; contar com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual se responsabilizaria por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, bases para os projetos específicos dos cursos. Ainda na mesma Resolução, em relação ao corpo docente, no artigo 4º era indicado que pelo menos 10% (dez por cento) do corpo docente deveria ter titulação de mestre ou doutor, 1/3 (um terço) em regime de tempo integral e metade do corpo docente com comprovada experiência na Educação Básica.

Mediante a reformulação dos projetos a Comissão analisou e enviou para aprovação. Somente em novembro do mesmo ano, se teve a autorização para o funcionamento do curso Normal Superior na licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e licenciatura para a Educação Infantil na publicação do Diário Oficial da União no dia 29/11/2002, páginas 35 e 36 Seção I a Portaria MEC n. 3285, de 27/11/2002 e, o credenciamento do Instituto Superior de Educação de Garça, mantido pelo Instituto de Ensino Superior de Garça Ltda, pela Portaria MEC n. 3286, de 27/11/2002.

**Figura 3 – Recorte da publicação da autorização**

Fonte: Portfólio do ISEG (2003- 2007).

Após esta publicação, a direção do Instituto passou a se mobilizar para a sua implantação, pois a partir de então, seria necessário a organização para o funcionamento do novo curso.

O curso Normal Superior continuava nos debates educacionais. Vale lembrar que a maior indignação entre os educadores que debatiam e acompanhavam as novas determinações sobre formação de professores foi a publicação do Decreto Presidencial, do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, n.3.276 de 06/12/1999. Este determinava que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deveria ocorrer “exclusivamente” no curso Normal Superior nos Institutos Superiores de Educação.

O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar da educação básica brasileira ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores. (BRZEZINSKI, 1999, p.83).

A indignação se transformou em muitas manifestações, entre os próprios Conselheiros não havia consenso sobre esta determinação visto não conter na LDB n. 9.394/96 e nem no Parecer CNE/CP n. 115/99 a proibição do oferecimento dos cursos de Pedagogia quando ministrado em universidades.

Mediante as manifestações de que tal Decreto perderia a sua validade, pois somente a LDB poderia estabelecer tal restrição sem atropelar o texto constitucional e, ainda por ser desconsideradas as discussões e consultas realizadas pela Comissão de Especialista do Ensino de Pedagogia-CEEP, várias entidades representativas da área da educação, dentre elas

ANPAE, ANDES, ANFOPE, FORUMDIR, criaram o Fórum em Defesa da Formação de Professores, que promoveu muitos protestos em todo o país. Dentre eles se destaca a ANPED- Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, que em sua reunião anual, no ano de 2000, em Caxambu MG, promoveu a elaboração de uma carta de ciência à população brasileira e às autoridades competentes, sobre a sua posição contra a arbitrariedade das políticas educacionais que estavam sendo implantadas no país.

Assim, se teve do governo federal a retificação por meio do Decreto Federal n. 3.554/2000, de 07 de agosto de 2000, no qual em seu § 2º do artigo 1º substituiu a expressão “exclusivamente” por “preferencialmente”. A substituição diminuiu o caráter autoritário, mas continuou com a indicação para que esta formação ocorresse nos cursos Normais Superiores. No entanto, permitiu que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental também pudesse ocorrer nos cursos de Pedagogia.

Sobre as instituições formadoras, os mantenedores das instituições privadas continuaram o oferecimento dos seus cursos, algumas com os cursos de Pedagogia e outras com o curso Normal Superior.

No município de Garça SP, três anos antes da criação do ISEG e do Normal Superior, no ano de 2000, uma Faculdade privada já oferecia o curso de Pedagogia, inclusive a formação em serviço, para os professores que atuavam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aos da rede municipal de ensino.

Desse modo, a criação do Normal Superior, no ISEG, foi mais para atender aos que optariam pela profissão professor.

### **1.3 O funcionamento do curso Normal Superior: parcerias e atuação na comunidade**

Para iniciar o funcionamento do ISEG e do curso Normal Superior, se fazia necessário uma divulgação e um convencimento de que era um curso válido, fundamentado na legalidade da legislação que o criara.

Para tanto, no dia 04/12/2002, foi publicado no jornal local “Comarca de Garça” a reportagem com a vice-diretora do IESG/ISEG que divulgava e oferecia à comunidade informações sobre o curso Normal Superior, com destaque para a diferença entre o curso Normal Superior e Pedagogia. Na reportagem, a diretora deixava claro que de acordo com os artigos 62 e 63 da LDB, a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer no curso Normal Superior em Institutos

Superiores de Educação e que curso de Pedagogia, de acordo com o artigo 64 da referida Lei, indicava a formação do diretor, supervisor e inspetor, ou seja, dos especialistas da educação.

Visto o município de Garça já contar com uma Faculdade que oferecia o curso de Pedagogia, e este também formar para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Infantil, o desafio do Instituto Superior de Educação era o de ter alunos interessados nesse novo curso de formação para professores. Outros desafios também se apresentaram: a saída da professora da coordenação, que optou por ficar somente como professora no curso e a saída de outros professores que participaram no processo da autorização do curso. Devido a demora na publicação da autorização, esses professores assumiram outros compromissos.

Foi então que o mantenedor do ISEG solicitou que eu assumisse a coordenação do curso Normal Superior, porém continuasse no Colégio Santo Antônio com a coordenação do Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Por se tratar de uma Instituição particular e ser o meu trabalho, naquele momento, me vi obrigada a enfrentar o grande desafio de coordenar um curso superior de ensino, num Instituto Superior de Educação, um novo local de formação professores, distante da Universidade e, ainda sem experiência na Educação Superior.

Para a composição de um novo corpo docente foi realizado um processo seletivo que ocorreu mediante análise do currículo, entrevistas e prioridade aos professores que possuíam titulação de mestre e experiências na Educação Básica. Concomitante a esse processo, ocorria a divulgação do curso para formar uma turma para o Curso Normal Superior.

Devido a publicação da autorização do curso Normal Superior ocorrer no final do ano de 2002, a divulgação do curso se fez no período compreendido entre dezembro/2002 a janeiro de 2003. Para a divulgação, a Instituição se utilizou dos meios de comunicação, rádio, jornal e panfletos.

O “Jornal Comarca de Garça”, publicou no dia 21/12/2002 uma entrevista com a vice-diretora do IESG com destaque para as explicações sobre o novo curso de formação de professores. As perguntas do jornalista se referiam a questionamentos se o curso era de graduação, se era autorizado, sobre a duração, sobre a diferença entre Normal Superior e Pedagogia. Na entrevista há esclarecimento sobre a duração do curso, pois havia um entendimento por parte da comunidade de que o curso teria duração de dois anos. A vice-diretora esclarece que a duração seria no mínimo de 3(três) anos, de acordo com a legislação, então, em vigor.

A publicação da entrevista confirma a insegurança da comunidade em relação ao novo curso de formação e a concepção que se tinha de um curso rápido que não era acadêmico, apenas técnico com duração de dois anos.

O corpo docente também encontrou nessa concepção mais um desafio: mostrar que atuava num curso superior e com compromisso de promover uma formação inicial capaz de possibilitar ao aluno, ser professor.

#### Figura 4 – Reportagem no Jornal Comarca de Garça

Sábado, 21 de dezembro de 2002

COMARCA DE GARÇA

## IESG esclarece comunidade sobre Normal Superior aprovado pelo MEC

O Instituto de Ensino Superior de Garça - IESG, vem recebendo pessoas e inúmeras ligações solicitando informações específicas sobre o Curso Normal Superior. Em entrevista concedida ao Jornal Comarca de Garça, a vice-diretora do IESG, Profa. Estela Marina Ap. Manchini responde a algumas questões de importância para o esclarecimento da comunidade interessada.

**Jornal:** O que é o Curso Normal Superior?

**Estela:** De acordo com o artigo 63 da Lei 9.394/96 - L.D.B., o curso Normal Superior formará professores para a atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais (1.ª a 4.ª séries) do Ensino Fundamental e será obrigatório para estes professores até 2007.

Para atender esta Lei foi criado o Curso Normal Superior com esta finalidade.

**Jornal:** O Curso Normal Superior é um curso de graduação?

**Estela:** Sim. É um curso de graduação podendo cursar os alunos que tenham ensino médio completo, professores em atuação sem o curso superior e interessados que possuam qualquer outro curso superior (em outras áreas).

**Jornal:** Existe Curso Normal Superior de 2 anos?

**Estela:** Não, de forma alguma. Baseado na legislação em vigor, o curso deverá obrigatoriamente cumprir o mínimo de 3 anos incluindo atividades de extensão universitária (jornadas pedagógicas, palestras, oficinas, etc.) e o estágio.

**Jornal:** Qual a diferença entre Pedagogia e Normal Superior?

**Estela:** O curso de Pedagogia tem o objetivo de formar profissionais de educação para administração, supervisão, inspeção, orientação educacional, planejamento para a Educação básica (Lei 9394/96) e o Normal Superior, conforme já dito anteriormente, credenciará a formação de

docentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Jornal:** Quem já tem Pedagogia necessita do Normal Superior?

**Estela:** Não. Até vencer o Plano Decenal (2007) o professor que tem Pedagogia poderá ministrar aulas normalmente. Entretanto, as secretarias (Estaduais ou Municipais) e Instituições Particulares de Ensino poderão pautadas na LDB, passar a exigir a formação em Normal Superior para futuras contratações.

**Jornal:** O Normal Superior do IESG é autorizado pelo MEC?

**Estela:** Sim, está autorizado pela Portaria MEC 3285, de 20/11/2002, publicada em DOU de 27/11/2002, obtida através de uma série de exigências, como por exemplo, vistoria dos especialistas do MEC, organização da Biblioteca e Videoteca com acervos específicos para educação. Laboratório com computadores ligados à Internet via rádio, adaptação da estrutura física, contratação de professores, mestres, doutores, especialistas em educação, enfim, todos os projetos pedagógicos, a grade curricular, foram devidamente autorizados pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura).

**Jornal:** Além do Normal Superior, quais os outros cursos que o IESG pretende oferecer para a comunidade?

**Estela:** A partir da autorização do curso Normal Superior, o IESG passa a ter credenciamento para o ISEG, o Instituto Superior de Educação de Garça, poderá oferecer gradativamente a partir de 2004, os cursos de Ciências Físicas e Biológicas, Letras, História, Geografia e cursos de especialização na área de educação.

O IESG coloca-se à disposição através da sua Comissão Técnica para responder a quaisquer dúvidas que se façam necessárias, atendendo pelo fone (14) 460-1108 ou à Rua América, 281 - Garça/SP.

Em tempo, Este ria lembrou ainda IESG estará realiza processo seletivo no mo dia 25 de janeiro, horas, para os curs graduação: Normal S

Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

Após o processo seletivo, que ocorreu por meio de Vestibular, no dia 03 de fevereiro de 2003 o curso Normal Superior Licenciatura Educação Infantil, se iniciava com 32 (trinta e dois) alunos no período noturno. No mesmo ano, no mês de julho, iniciou-se, também por meio de processo seletivo-Vestibular, outra turma, sendo do Normal Superior Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 18 (dezoito) alunos.

A opção por iniciar pela Licenciatura de Educação Infantil foi dos alunos a partir da exposição da estrutura dos cursos.

Em março de 2003 se tem uma publicação no jornal *Comarca de Garça* sobre o início do curso com depoimentos das alunas e professores.

**Figura 5 – Reportagem sobre o curso Normal Superior publicada no jornal Comarca de Garça**

**IESG** **CURSO NORMAL SUPERIOR**  
**Formar Educadores que Aprendam Continuamente a Ensinar**

Teve início este ano no IESG o credenciamento do Instituto Superior de Educação de Garça-ISEG que além do Curso Normal Superior, devidamente autorizado e em pleno funcionamento, será responsável pela vinda de inúmeros outros cursos ligados a Educação.

O Curso Normal Superior já é uma realidade tateada por educadores, e interessados em obter a formação adequada, somando ética e responsabilidade, em dosagens oportunas para contribuir

ção ao avanço qualitativo do cenário educacional em nosso País.

O Instituto Superior de Educação conta com uma equipe docente altamente capacitada – mestres e especialistas para uma preparação sem fronteiras dos universitários e deverá, a curto prazo, transformar-se num espaço de formação e informação para educadores – um palco contínuo para debates, palestras, pesquisas, análise e reflexão sobre questões e temáticas diversificadas na área educacional.

*(Da esquerda) Professora Mestre Ellis Regina - Professora de História da Educação, Professora Especialista - Estela Marina Manchini - Vice-Diretora do IESG/ISEG, Professora Mestre Beatriz - Professora de Pesquisa e Prática de Ensino*

*Professora Mestre Salete (no centro), Professora de Didática*

*Professor Mestre Marcos - Professor de realidade Sócio Política Econômica Brasileira*

**MAIS INFORMAÇÕES:**  
**FALE CONOSCO:**  
 (14) 460-1108  
 RUA AMÉRICA – 281  
 GARÇA - SP  
 e-mail:  
 iesg@uol.com.br

*(Da esquerda) Professora Especialista Vânia Pieretti Julião - Coordenadora do Curso Normal Superior do ISEG, Professora Especialista Lucy - Professora de Legislação, Professora Mestre Nancy - Professora de Língua Portuguesa e Redação*

**Curso de Pós Graduação - Lato-Sensu - Já em funcionamento**

O Curso de pós-graduação Lato-Sensu "Habilitação pedagógica para professores e profissionais afins para o ensino nas áreas das deficiências mentais e múltiplas na educação inclusiva" já iniciou no dia 15 de março e deverá estender-se até dezembro de 2003.

Oferce aos interessados a possibilidade de uma formação com excelência de qualidade no que se refere ao conteúdo das disciplinas e aos profissionais do corpo docente, doutores em sua maioria.

A necessidade de uma formação contínua e domínio de questões ligadas a área e condições para o crescimento profissional, pontuam a importância que os educadores procurem, sistematicamente, a aproximação com um universo que ofereça uma capacitação sistemática

IESG através do Instituto Superior de Educação deverá investir sem precedentes oferecendo o que há de melhor aos interessados. O curso está sendo desenvolvido aos sábados (quinzenalmente) com carga horária de 480 horas.

*Alunas do Curso Normal Superior do ISEG em aula prática*

Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

Em uma das reuniões entre coordenação e docentes é que se foi pensada a aula inaugural, por todos os professores e, posteriormente se concluiu que seria adequado uma pessoa que fosse comunicativa e ao mesmo tempo comungasse com as aspirações daquele grupo. Foi assim que sugeri o nome da Terezinha Rios. Mediante a aprovação de todos, fizemos contato com a professora que aceitou a participação. Vale ressaltar que o grupo já havia lido as suas produções e assistido as suas palestras.

No dia 28 de abril de 2003 aconteceu a aula inaugural com a presença de todos os professores, alunos e convidados da comunidade, autoridades como o Secretário de Educação

do Município, diretores e professores das escolas públicas estaduais e municipais de Garça e região.

**Figura 6 – Palestra da aula inaugural com a Profa. Terezinha Rios**



Fonte: Portfólio ISEG (2003-2007)

Após a aula inaugural se apresentou no *Jornal Comarca de Garça* a publicação da cobertura da palestra e a divulgação do curso Normal Superior.

Nesse momento se fazia necessário divulgação do curso para a credibilidade do mesmo junto a comunidade.

Essa aula inaugural teve um impacto na formação da primeira turma e ficou na lembrança, conforme apontou uma das alunas entrevistadas, L.H.G.:

**Aluna:**aprendi no curso, desde a palestra da Terezinha Rios, a maneira de me comportar em determinadas situações, como por exemplo a maneira de falar com alunos, ser ético tanto com o aluno como com os pais, respeitá-los. Aprender e ensinar a partir de questionamentos. (ENTREVISTA,10/06/2015).

O início do funcionamento do ISEG e do curso Normal Superior foi marcado por algumas parcerias sendo uma delas com o próprio Colégio Santo Antônio que tinha o mesmo mantenedor, Prefeitura Municipal de Garça SP e região e suas respectivas Secretarias de Educação, Escolas de Educação Básica de Garça SP e região e Universidades Públicas para a realização de eventos.

Dessas parcerias se originaram algumas práticas como o teatro na formação dos alunos do curso Normal Superior, o oferecimento das Jornadas de Educação e cursos de Especialização, a elaboração de concurso Público.

Sobre o teatro, a Matriz Curricular do curso Normal Superior previa 200 (duzentas) horas de atividades dos Conteúdos Curriculares e de outras formas de atividades acadêmico – científico-culturais, que poderiam ser cumpridas com a participação dos alunos em eventos educacionais e culturais, portanto, visto o Instituto estar inserido num município, que apesar de oferecer eventos culturais, poderia não ser o suficiente para o cumprimento dessa carga horária, se abriu uma discussão para que o Instituto se organizasse no oferecimento do maior número possível de atividades científico-culturais e acadêmicas aos alunos. Desse modo, fizemos a proposta da parceria com o curso de Teatro já oferecido no Colégio Santo Antônio. Assim, se incluiu na Matriz Curricular como parte dessas 200 (duzentas) horas, o curso de 120 (cento e vinte) horas e, as horas restantes deveriam ser cumpridas nos eventos oferecidos pelo Instituto ou outros.

Esta parceria foi possível, pois a professora de teatro K.M.S. se dispôs a assumir as aulas e elaborar um projeto específico para a formação de professores, com ênfase nas diversas leituras e, principalmente, em performances de comunicação.

A disciplina intitulada “Capacitação Teatral para Educadores” se iniciou no segundo semestre de 2003, e foi um grande diferencial do curso, pois promoveu uma atuação significativa na educação do município de Garça. Também, essa disciplina contribuiu para a formação dos alunos, de acordo com o relato da aluna R. S. A., atualmente diretora de uma creche do município de Garça-SP:

**Aluna:** O teatro foi essencial na minha formação, me ajudou a vencer a timidez. O que aprendi consegui transportar para a minha atuação com os alunos, estimulando-os e considerando o potencial criador de cada um. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

Outra parceria que ocorreu a partir das reflexões entre o grupo dos docentes e coordenação, foi a elaboração da Jornada de Educação, que tinha como intenção envolver a comunidade dos professores para que o Instituto se colocasse na comunidade como um centro de referência na formação continuada. Ainda na reunião com os docentes, se discutiu como seria esta jornada, sendo apresentada a proposta de se ter palestras com educadores de outras Instituições de formação de professores e oficinas com professores do ISEG e também de outras Instituições. Sobre a palestra, após algumas ponderações, eu sugeri a educadora Madalena Freire e todos concordaram.

Assim, surgiu a questão da remuneração dos docentes palestrantes e se resolveu cobrar uma taxa de inscrição e fazer a divulgação no município e região.

Para uma maior aproximação com a Secretaria de Educação do município de Garça SP, solicitamos ao Secretário da Educação que conversasse com os professores e realizasse uma pesquisa sobre os temas que os professores gostariam que fossem abordados. O mesmo procedimento de sondagem sobre os temas também ocorreu entre os alunos do curso Normal Superior e professores do Colégio Santo Antônio e ISEG.

Desse modo, os temas mais solicitados tanto pelos professores da rede municipal, como pelos alunos foram os referentes à leitura e convivência em Sala de Aula. Mediante os temas sugeridos os docentes, coordenação e direção elaboraram a I Jornada de Educação sob o título “Educação e a Leitura da Sensibilidade”.

A partir de então, se iniciou a organização das oficinas e palestras da 1ª Jornada da Educação. A Profa. N. sugeriu para reforçar a sensibilização da leitura mais uma palestra com a Profa. Alba Regina Spinardi Bueno, docente da Universidade Estadual de São Paulo-UNESP- Assis SP, sob o título “O despertar da sensibilidade na leitura da vida e da literatura”. Também os professores do Curso Normal Superior assumiram, respectivamente, as oficinas a saber: Profa. B.B.A.G.A.S. – “A pesquisa como instrumento de autonomia”; Profa. M. A. G. P. – “Convivendo em equipe: alunos e professores”; Profa N.A.G.B. – “Leitura: gosto ou desgosto”; Profa. K.M.S. – “ Teatro como instrumento de educação”.

Os alunos também participaram da organização da Jornada, na recepção aos professores participantes.

A 1ª Jornada de Educação aconteceu no dia 22 de agosto de 2003 e se tornou efetiva nos anos seguintes, tendo educadores como Madalena Freire, Celso Antunes, Vasco Moretto e professores doutores da Universidade Pública do município vizinho – UNESP – Campus Marília. Esse evento também contou com oficinas temáticas para a profissionalização do professor, sempre com sugestões dos alunos e professores do município e do CSA.

Sobre estes eventos, a aluna R.R.C.N. recorda:

**Aluna:** Até hoje me utilizo de uma técnica que aprendi com uma professora da UNESP, em uma das oficinas da Jornada: Contar histórias com caixas! Também a palestra da Madalena Freire que me ensinou a valorizar mais o outro e ter entusiasmo com a educação.  
(ENTREVISTA, 05/06/2015).

**Figura 7 – Folder da divulgação da Jornada e recepção dos alunos.**

<b>- PROGRAMAÇÃO DA I JORNADA -</b>	
<b>20/08 Quarta-feira - 19h.30min.</b>	<b>Opção 3 - MARIA APARECIDA GOMES PIOLA</b> "Convivendo em Equipe: Alunos e Professores" Professora Psicóloga - Mestre em Educação pela Unesp - Marília - SP e Professora de Psicologia do Curso Normal Superior ISE- IESG.
<b>21/08 Quinta-feira - 19h.30min.</b>	<b>Opção 4- NANCY GUANAES BONINI</b> "Leitura: Gosto ou Desgosto" Professora, Mestre em Educação pela Unesp Marília-SP e Professora de Língua Portuguesa no Curso Normal Superior do ISE-IESG
<b>22/08-Sexta- feira-19h.30min.</b>	<b>MADALENA FREIRE</b> "Relação entre Educador , Educando e Grupo Afetividade" - Educadora , Pesquisadora e Diretora do Espaço Pedagógico de São Paulo.
<b>Oficinas :</b>	
<b>Opção 1- BEATRIZ BRAGA DO AMARAL GURGEL ALVES DE SOUZA</b> "A Pesquisa como Instrumento de Autonomia" Professora Mestre em Educação pela Unesp Marília-Sp- Professora de Pesquisa e Prática de Ensino do Curso Normal Superior ISE-IESG e Coordenadora do PEC.	
<b>Opção 2 - KÁTIA MAGALY SOUZA SUZY MEY TRUZZI</b> "Vitamina S - A Sensibilidade como Conteúdo Fundamental" Kátia - Professora formada em Direção Teatral pela Universidade Federal da Bahia- Diretora do Núcleo de Artes Cênicas - CSA IESG e Professora do Curso de Teatro no Normal Superior ISE-IESG Susy - Psicóloga especialista USC - Bauru-SP Escritora e diretora do Núcleo de Artes Cênicas CSA-IESG	

<b>FICHA DE INSCRIÇÃO</b>	
Nome: _____	_____
End.: _____	_____
Cidade: _____	UF _____ CEP _____
Tel: _____	e-mail: _____
Profissão: _____	Área de Atuação _____
Assinale a sua escolha	
OFICINAS:	<input type="checkbox"/> opção 1 <input type="checkbox"/> opção 2 <input type="checkbox"/> opção 3 <input type="checkbox"/> opção 4

Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007)

No ano de 2004, a Prefeitura Municipal de Garça solicitou ao mantenedor do ISEG a elaboração das provas do Concurso Público para provimentos de cargos de professores para a Educação Básica, na qual foi atendido. As provas foram elaboradas por uma comissão organizada pelos docentes da Instituição. Assim, os professores do Instituto Superior da Educação de Garça, elaboraram as questões da prova e toda a logística de aplicação.

Neste mesmo ano, atendendo aos pedidos dos professores de Garça e região, o ISEG ofereceu o curso de Especialização *Lato Sensu* – “Gestão Educacional” - qualificação para a direção e supervisão – (de acordo com o artigo 64 da LDB n. 9.394/96) com projeto específico já cadastrado junto ao INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação publicado no Diário Oficial de 01/10/2004, Seção I, páginas 8 e 9.

A elaboração e o funcionamento desses cursos ocorreram por meio da parceria com professores doutores e livre docente de Universidades Públicas.

## 1.4 O reconhecimento

O curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça, teve o seu reconhecimento no mês de agosto do ano de 2006.

A alegria da divulgação do reconhecimento do curso Normal Superior foi comemorada pelos envolvidos, como professores, alunos, direção e comunidade, pois, como apontava a faixa na entrada do IESG parabenizando a todos que lutaram, ocorreu mesmo uma luta.

Essa luta se deu mediante o convencimento de que era um curso legalizado, a formação de turma e, conseqüentemente, o enfrentamento das dificuldades que se apresentavam no cotidiano do seu funcionamento. Essas dificuldades se evidenciaram nas Atas das reuniões entre docentes e coordenação, pois se partilhavam a busca das soluções. As dificuldades que mais aparecem nas Atas foram as ações para o convencimento que era um curso superior legalizado e as outras ações para melhorar sempre a qualidade do ensino e da aprendizagem como: aulas aos sábados para se trabalhar a leitura e a escrita, alteração na Matriz Curricular para o aumento das aulas de Língua Portuguesa; parcerias com a comunidade, aquisição de livros, organização dos eventos, dos estágios, dos Trabalhos de Conclusão do Curso.

A realização de todas essas ações, quando envolvia custos para a Instituição, se fazia necessário um grande esforço da nossa parte, para convencer o mantenedor a autorizar o gasto. De acordo com o mesmo, a Instituição estava começando, e era difícil conciliar os investimentos e a necessidade de conceder descontos nas mensalidades para possibilitar o acesso aos alunos ao curso.

Nesse contexto, para suprir as carências apresentadas pela Instituição, o corpo docente buscou um trabalho diferenciado.

**Figura 8 – Comemoração do reconhecimento do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007)

O processo de reconhecimento se iniciou quando legalmente seria concluída a formação da primeira turma. A primeira licenciatura escolhida, conforme já citado, foi a de Educação Infantil, portanto, no final de três anos, a primeira turma concluiria esta Licenciatura. Assim, no ano de 2005, vencido o tempo legal, o IESG fez a solicitação junto ao MEC para o reconhecimento do curso Normal Superior.

Sobre este período a secretária do IESG, L.H.M. lembrou:

Assim, que recebemos o comunicado dos dias da visita da Comissão do M.E.C. para a avaliação, nós (secretaria, coordenação e mantenedores), começamos a organizar a documentação, apesar que tudo estava pronto, somente tinha que juntar para a análise. (ENTREVISTA, 02/06/2015).

No final do mesmo ano, foi designada uma Comissão composta de duas professoras doutoras para este fim. A Comissão se apresentou no Instituto no mês de outubro. O processo de reconhecimento ocorreu mediante a análise pela Comissão de todo o funcionamento do curso, incluindo a documental e as entrevistas com o mantenedor, diretores, professores coordenadores, professores, alunos, funcionários e pessoas da comunidade.

Os procedimentos para receber a Comissão de Avaliação para o reconhecimento do curso aconteceram por meio da organização dos documentos que a Instituição possuía. No registro de uma das reuniões entre coordenação e docentes há a discussão de uma pauta referente a esta organização conforme segue:

Os professores fizeram questionamentos de como será o processo de avaliação. A coordenadora salientou que não precisariam começar a correr para fazer atividades somente para mostrar, mas mostrar o que vem sendo feito dentro de um contexto educacional, cultural e social. Salientou que estamos também num processo de aprendizagem, mas com muito compromisso, isto é evidente no reconhecimento que a comunidade tem da Instituição, principalmente nas falas das diretoras das escolas. (ATA DE REUNIÃO-ACERVO ISEG, 2003).

Apesar do comprometimento de mostrar o que se faz, o trabalho maior foi o de organizar. Nesse mesmo período estava em fase de conclusão o relatório da Comissão Permanente de Avaliação – CPA e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI

A Comissão Permanente de Avaliação – CPA consistia num grupo composto de integrantes representantes dos docentes, do corpo-técnico e da Sociedade Civil Organizada. A organização e atribuições desta Comissão foram definidas de acordo com a Lei n. 10.861 de 14/04/2004 (DOU 15/04/2004) que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Superior, no qual as Instituições de Educação Superior deveriam implantar um Projeto de Avaliação Institucional. Este instrumento de avaliação tinha como objetivo contribuir para a reflexão e a

orientação do desenvolvimento da Instituição, por meio de um roteiro de avaliação com base na Lei citada. Esse roteiro consistia em dez dimensões conforme segue: 1- Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; 2-Ensino, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão; 3- Responsabilidade Social da Instituição; 4- Comunicação com a Sociedade; 5- Políticas de Pessoal; 6- Organização e Gestão da Instituição; 7- Infra-Estrutura Física; 8- Planejamento e Avaliação da Auto-Avaliação; 9- Políticas de Atendimento a Estudantes e Egressos; 10- Sustentabilidade Financeira.

Para melhor organização, a Comissão decidiu pela distribuição das dez dimensões em três grupos, a saber: 1- Organização Institucional; 2- Docentes- Discentes e Técnico Administrativo; 3- Infra-Estrutura.

A partir de então, foram definidas as áreas a serem avaliadas pela CPA organizando as Sub-CPAs: Biblioteca, Secretaria, Tesouraria/Recursos Humanos, Direção/ Coordenação, Áreas Físicas, Divulgação da IES, Discentes, Docentes.

O PDI Plano do Desenvolvimento Institucional é um documento elaborado a partir da avaliação realizada pela CPA e estava assim organizado de acordo com o Sumário: 1- Perfil Institucional; 2- Planejamento e Gestão Institucional; 3- Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Institucional; 4- Cronograma e Implementação do PDI.

A comissão para a avaliação do curso compareceu à Instituição no período de 17 a 19 do mês de outubro de 2005, era composta por duas avaliadoras, doutoras atuantes em Universidades públicas de estados distintos. Anterior à chegada, as doutoras que faziam parte da Comissão, solicitaram o envio dos Projetos Acadêmicos, Institucional e o PDI. Assim, já com a leitura realizada desses documentos, elas procederam as entrevistas. Na ocasião da avaliação o corpo docente estava assim constituído, de acordo com o relatório da avaliação das avaliadoras:

**Quadro 5 – Corpo docente do Curso Normal Superior, na ocasião da 1ª avaliação da CPA**

Nome	Titulação	Regime de trabalho	Horas semanais de trabalho
I. A. P.	Especialista	Horista	4
V. R. P. J.	Especialista	Integral	40
B. B. A. G. A.S.	Mestre	Horista	6
M. C. M.	Mestre	Horista	4
E. R. N. P.	Mestre	Horista	8
S.D.A.	Mestre	Horista	4
N.A.G.B.	Mestre	Horista	2
C. P. V.	Especialista	Horista	5
M. A. G. P.	Mestre	Horista	6

Fonte: A autora mediante o Relatório de avaliação da Comissão do MEC.

No processo de avaliação, as avaliadoras entrevistaram 40 (quarenta) alunos e dos onze professores, atuantes naquele semestre, entrevistaram dez. Sobre a entrevista com os alunos, a aluna S.C.S destacou:

**Aluna:** Fiquei um pouco apreensiva quando me chamaram, mas já havíamos conversado antes e fomos orientados a falar o que realmente acontecia. As avaliadoras falavam o nome de um aluno ou aluna e perguntava qual o livro que leu, qual a teoria do autor, para outro perguntava o que conseguia relacionar com a prática, sobre os projetos da Instituição, sobre os estágios, como Instituição atuava na comunidade, no que contribuía e como era vista. Para mim, perguntaram sobre Paulo Freire. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

Sobre a entrevista com os professores, a professora B.B.A.G. contou:

**Professora:** Tivemos uma reunião sobre o assunto e foi concluído que era para falar a realidade, a verdade. Depois conversamos sobre a necessidade de reforçar e registrar as idas com os alunos para as aulas no espaço da biblioteca, verificar os alunos que ainda não tinham a carteirinha e solicitar para que providenciassem. Os livros da bibliografia que eram utilizados em nossas disciplinas deveriam ser retirados pelos alunos, com registros em suas carteirinhas. No dia da entrevista com a Comissão de Avaliação, as professoras avaliadoras conversaram com cada professor, elas já tinham em mãos o nosso Currículo Lattes, nossos planos de aula, diário de classe e o projeto do curso. Perguntaram como foi realizada cada ação prática. Respondemos contando exatamente tudo o que fazíamos. Verificavam se a fala do professor condizia com o documento. (ENTREVISTA, 11/06/2015).

Sobre o atendimento na secretaria, a secretária L.H.M. apontou:

**Secretária:** Na avaliação, os alunos elogiaram e descreveram como era o funcionamento da secretaria, tanto que as avaliadoras nem entraram para olhar os outros documentos além dos que solicitaram com antecedência. (ENTREVISTA, 02/06/2015).

Na ocasião da publicação do Reconhecimento do Curso Normal Superior – Licenciatura Educação Infantil e Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Superior de Educação de Garça, também foi liberado no Site do I.N.E.P. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa o Relatório da Análise. A partir de então, os envolvidos no processo do reconhecimento do Curso, inclusive os alunos, tomaram conhecimento dos itens avaliados no Manual de Avaliação dos cursos Normal Superior e Programas de Formação de Professores. O manual apresentava a avaliação iniciando com uma breve contextualização que descrevia a Instituição, o curso e os docentes; uma Síntese da avaliação contendo as categorias de análise “Projeto Institucional de Formação de Professores”, “Administração Acadêmica do Curso”, “Projeto do Curso” e “Atividades Acadêmicas articuladas ao Ensino da Graduação”, e em seguida, em três dimensões iniciava a avaliação conforme segue:

Dimensão 1- Projeto Institucional e organização didática (Formação Acadêmica e Profissional; Condições de Trabalho; Atuação e Desempenho Acadêmico e Profissional); Dimensão 2- Corpo Docente; Dimensão 3- Instalações (Instalações Gerais; Biblioteca; Instalações e Laboratórios específicos).

Vale destacar alguns dos registros das impressões das avaliadoras na Categoria de Análise 2.3- Atuação e Desempenho Acadêmico e Profissional:

O comprometimento dos docentes com a IES e com o curso é excelente. Os 40 alunos em reunião realizada às 20 horas, do dia 17/10, demonstraram grande satisfação com as atividades realizadas, principalmente, com os projetos de rádio/comunidade e jornal na escola, que servem de elo no processo interdisciplinar e de parceria e cooperação com a comunidade. Em reunião com os docentes, esta Comissão identifica o excelente trabalho teórico-prático que os mesmos desenvolvem e o envolvimento com a proposta do Curso e com a Instituição. (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO-28/09/2005).

Também encontrei no relatório das avaliadoras na ocasião do processo do reconhecimento, uma análise meticulosa sobre todo o funcionamento do curso. No entanto, vale destacar que a análise realizada pelas avaliadoras é de acordo com o roteiro determinado pelo MEC. Após a leitura dos documentos que regulavam o curso, dos documentos produzidos pela Instituição, entrevistas com mantenedores, direção, coordenação, professores, funcionários e alunos e ainda pela observação realizada durante a estadia, a Comissão preenchia o formulário que se concretizaria na avaliação final.

Assim, destacam-se em suas avaliações alguns apontamentos para a melhoria da Instituição conforme quadro a seguir:

**Quadro 6 – Recorte do Relatório de Avaliação para o reconhecimento do curso Normal Superior do ISEG**

Categoria de Análise	Avaliação
Formação Acadêmica e Profissional	Apenas a Coordenadora do Curso possui 40 horas. Os demais professores do Curso são horistas. Como a IES tem 5 anos e, até o momento, apenas dois Cursos de licenciatura (Normal Superior Magistério na Educação Infantil e Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental), é preciso que a mesma implante o Plano de Carreira previsto no PDI, contratando professores em regime parcial e Integral para garantir melhores condições de trabalho. Os onze (11) professores do Curso Normal Superior Licenciatura em Educação Infantil do IESG possui qualificação ao nível de pós-graduação, sendo que, destes, cinco (05) são Mestres, na área de atuação, o que foi comprovado por essa Comissão, através exame da documentação. Todos (100%) possuem experiência no Ensino Fundamental e/ou Médio e apenas um (01) não tem experiência fora do Magistério. Os docentes possuem de um (01) a seis (06) anos no magistério Superior.
Condições de Trabalho	Não existem mecanismos institucionais regulares de apoio à participação de docentes em eventos nem estímulos à formação e ou atualização

	pedagógica. A política de apoio e estímulo ou incentivo profissional a somente dois professores por Curso e por ano, não é representativa e deve ser revista porque não atende as exigências de atualização e qualificação.
--	---

Fonte: A autora de acordo com o Relatório de Avaliação

Desse modo, mediante tal avaliação se evidencia a falta do investimento financeiro, pelo ISEG, relacionado ao apoio à formação continuada dos professores e ao regime de contratação. Já em outras categorias de análises, a avaliação da Comissão aponta pareceres favoráveis de acordo com o recorte organizado no quadro a seguir.

**Quadro 7 – Síntese da avaliação referente: Projeto Institucional de Formação de Professores, Administração Acadêmica do Curso, Projeto do Curso, Atividades Acadêmicas articuladas ao Ensino da Graduação.**

Categoria de Análise	Síntese
Projeto Institucional de Avaliação de Professores	Atende as orientações curriculares do INEP/MEC; apresenta a relação da teoria e prática por meio de uma abordagem interdisciplinar, através de três eixos estruturantes da organização curricular, promovendo: a compreensão crítica da escola e do contexto sócio-cultural; competências referentes a área pedagógica e a docência e competências complementares ao exercício da formação profissional. Contempla a avaliação Institucional através da CPA e, envolve o processo da auto-avaliação por meio dos corpos discentes e docentes.
Administração Acadêmica do Curso	A comissão reconhece a atuação da coordenação do curso que apesar de ter apenas o curso de graduação e Especialização, atende satisfatoriamente as demandas de alunos e professores, devido a sua experiência em educação. A organização do controle realizado pela Secretaria Geral que atende satisfatoriamente; há políticas de apoio financeiro aos alunos através do FIES, PROUNI, Programa Escola da Família, Programa Alfabetização e Inclusão e Estágio Remunerado. Há atendimento psicopedagógico aos alunos, no entanto, se faz necessário uma política mais pontual de nivelamento. Inclusive incluir uma política de acompanhamento aos egressos, apesar de ainda não ter alunos egressos. Os alunos participam dos projetos de extensão através das Jornadas de Educação, Semana de Iniciação Científica, Feira de Leitura e outros devidamente registrados pela Instituição. A Comissão de Avaliação confirmou as parcerias para os estágios que iniciam na segunda metade do curso e o nível dos trabalhos apresentados são satisfatórios. As disciplinas Pesquisa e Prática e Metodologia de Pesquisa dão subsídios ao TCC, que é desenvolvido paralelo ao Estágio Curricular.
Projeto do Curso	Os projetos estão bem concebidos, apresentando clareza e coerência entre os objetivos, perfil do egresso, metodologias de ensino, avaliação e execução da proposta, atendendo às orientações curriculares do INEP/MEC. Para dinamizá-lo e facilitar a interrelação teoria-prática, propõe uma abordagem interdisciplinar por meio de três eixos estruturantes da organização curricular, promovendo: a compreensão crítica da escola e do contexto sócio-cultural; competências referentes à área pedagógica e à docência; e competências complementares ao exercício da formação profissional. Contempla a Avaliação Institucional, através da CPA e envolve o processo de auto-avaliação dos corpos discente e docente. Há, no entanto, um equívoco no que concerne às atividades complementares que são consideradas como disciplinas.

Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino da Graduação	O ISEG promove atividades acadêmicas em colaboração com os diferentes atores pedagógicos: coordenação, corpo docente e discente. Entre essas atividades, estão compreendidas: aula inaugural, palestras com professores de outra IES; Semana de Iniciação Científica, em que professores e alunos socializam seus trabalhos de pesquisas; Jornada da Educação, com palestras ministradas por educadores que são referência na área da educação e que constam na bibliografia das disciplinas, bem como oficinas com professores especialistas. Participam da jornada, professores da cidade e região permitindo aos alunos contato com profissionais atuantes e que buscam a formação continuada; palestras temáticas, de acordo com o conteúdo desenvolvido nas disciplinas. Além dessas atividades, a IES tem autorização do Conselho Estadual de Educação (D.O.E de 01/10/2004, seção I, p.8/9) para oferecer curso de Pós Graduação (Lato Sensu), em Gestão Educacional, Qualificação para Direção e Supervisão (em cf. com o artigo 64, Lei 9.394/96). O curso possui projeto próprio já cadastrado junto ao INEP e está em funcionamento desde março de 2005.
--	---

Fonte: A autora de acordo com o Relatório de Avaliação

Mediante a análise apresentada, no dia 17 de agosto de 2006, a secretária do IESG leu no Diário Oficial da União, nas páginas 08 e 10 da Seção I: Portaria SESu n. 481, de 16/08/2006, reconhecimento do Curso Normal Superior.

O funcionamento desse curso se deu pela constituição de um grupo de docentes empenhado na realização de uma formação de professores que superasse os ditames da legislação que previa um curso voltado especificamente para práticas. Isto conferiu uma identidade própria à Instituição no período pesquisado.

## CAPÍTULO 2

### A CONSTITUIÇÃO DOS ASPECTOS IDENTITÁRIOS DO CURSO NORMAL SUPERIOR E DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA

Neste capítulo apresento aspectos da identidade do Curso Normal Superior de Garça, constituídos em dado contexto histórico educacional, mediante as fontes orais e documentais explicitadas na introdução.

A constituição do corpo docente, a organização curricular e algumas práticas conferiram uma identidade ao Instituto Superior de Educação e ao seu curso Normal Superior, o que apresento na sequência.

#### **2.1 Um corpo docente para uma formação de professores: preocupações e desafios**

Conforme exposto no capítulo 1, além da formação de uma turma, também se fazia necessária a formação de um novo grupo de professores. Junto com a direção da Instituição, buscamos professores com titulação, mas que também apresentavam experiência docente na Educação Básica. Essa última exigência foi apontada na entrevista realizada com os professores pela Comissão, na ocasião da análise para a autorização. Tal exigência estava pautada no artigo 4º da Resolução CNE/CP n.1 de 1999, no qual indicava que para atuar na formação de professores, metade do corpo docente deveria ter comprovada experiência na Educação Básica.

No processo da autorização do curso, em entrevista, a Comissão questionava se o professor que atuaria na formação inicial apresentava experiência na Educação Básica. Neste sentido, a professora B.A.A.G. apontou que, na ocasião dessa entrevista, as avaliadoras insistiram na experiência e atuação na Educação Básica:

**Professora:** Respondi aos questionamentos que tinha experiência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental como professora e coordenadora pedagógica e, como professora nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. (ENTREVISTA, 11/06/2015).

Visto nem todos os professores que participaram da entrevista com a Comissão para a autorização, assumirem as aulas no início do funcionamento do curso, se fez necessário um

novo processo seletivo que ocorreu mediante contatos com professores que possuíam titulação de mestre, mas que também tinham experiências na Educação Básica.

Esses contatos foram selecionados a partir do conhecimento que tínhamos do trabalho desses docentes. Além dos professores já nossos conhecidos, outros também compareceram no processo seletivo, que ocorreu por meio de entrevista e análise do currículo *Lattes*.

Foi assim que se constituiu o primeiro grupo docente e suas respectivas disciplinas no primeiro ano conforme segue:

**Quadro 8 – Primeiro grupo docente e suas respectivas disciplinas no primeiro ano do Curso Normal Superior do ISEG<sup>5</sup>**

Professor	Disciplina
B.B.A.G.A.S	Pesquisa e Prática de Ensino I
E.R.N.P.	História da Educação
L.D.Q.	Legislação: Educação Básica I
M.L.	História Sócio Política e Econômica do Brasil
N.A.G.B.	Língua Portuguesa e Redação I
S. D. A.	Didática I
M.A.G. P.	Psicologia da Educação

Fonte: A autora de acordo com a Ata de Reunião Pedagógica do dia 15/02/2003

Vale ressaltar a atuação e as experiências de cada professor, o que favoreceu a sua composição no grupo. A professora B.B.A.G.A.S., mestra em educação pela UNESP de Marília, havia atuado como professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil e também como coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental no Colégio Santo Antônio durante dez anos e na Educação Superior, no Programa de Educação Continuada da UNESP- Marília; a Profa. N.A.G.B., mestra em educação pela UNESP-Marília, foi professora do Ensino Fundamental ciclo II e atuou na formação continuada de professores na Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino de Garça na área da leitura e escrita; a Profa. M.A.G.P., mestra em psicologia da educação pela PUC- São Paulo, foi professora do Ensino Fundamental e Médio, diretora de escola e supervisora de ensino, além de atuante nas questões sociais do município, principalmente nas relacionadas à violência doméstica. A Profa. E.R.N.P, mestra em Educação pela UNESP- Marília, professora de Educação Infantil e do curso de Pedagogia de outra Instituição de Ensino Superior; a Profa. S.D.A., mestra em Educação pela UNESP-Marília com experiência no Ensino Fundamental e na formação de Professores no CEFAM. A Profa. L.D.Q. especialista em educação, atuou como professora do Ensino Fundamental e Médio, Supervisora de Ensino na rede pública estadual e professora no

<sup>5</sup> Os nomes dos sujeitos que atuaram no Curso Normal Superior de Garça são indicados pelas suas iniciais, de maneira a garantir o anonimato desses sujeitos.

curso de Pedagogia em outra Instituição de Ensino, o Prof. M.L., com experiência no Ensino Fundamental e Médio e curso de Pedagogia em outra Instituição Superior e Mestre em Educação pela UNESP-Marília.

Trago estas informações para destacar que na constituição do grupo dos docentes as afinidades educacionais prevaleceram, pois todos tinham em comum um ideal de educação: proporcionar uma formação inicial que respondesse as necessidades do início de um trabalho na sala de aula por meio da relação e reflexão da teoria e da prática.

Tal ideal era muito presente nas conversas e reflexões sobre o curso, inclusive com os professores que chegaram posteriormente.

Como coordenadora do curso, também me preocupei em relação ao oferecimento de um curso de formação de professores distante da Universidade, distante das pesquisas e tão próximo da atuação prática, visto o local ser compartilhado com a Educação Básica oferecida no Colégio Santo Antônio. Além do que as leituras e estudos de toda regulamentação do novo local e novo curso encaminhavam para a prioridade com as práticas do futuro professor, inclusive em relação à constituição do corpo docente ao exigir a experiência deste na Educação Básica. Portanto, na contratação, se priorizou, além do currículo, o conhecimento do trabalho já desenvolvido por alguns dos docentes que se apresentaram, não somente o trabalho na Educação Básica, mas o trabalho de pesquisa desenvolvido na área da educação. Assim, o grupo docente, no início, se constitui com 7(sete) professores, seis mestres e um especialista. No final do período estudado, ou seja, no final do ano de 2007, o curso já transformado em pedagogia, contava com 11(onze) professores sendo 7(sete) mestres, 1(um) mestrando, 1(um) doutorando e 2(dois) especialistas.

A partir da constituição do corpo docente e do discente, foi possível traçar o perfil do alunado e, iniciar estudos sobre qual a formação de professores que aquele grupo se comprometeria em oferecer, com o cuidado de não se ter um curso aligeirado em relação ao tempo e ao conhecimento e nem ser um curso nivelado por baixo.

As Atas das Reuniões Pedagógicas mostraram alguns momentos de discussão sobre a definição das ações necessárias, na qual os docentes apresentavam as suas concepções de formação de professores. Tais concepções se referiam a uma formação integral, não apenas uma formação voltada para as práticas, apesar de considerarmos esse saber necessário, mas uma formação que possibilitasse a reflexão e o aprendizado das diversas áreas do conhecimento como sociologia, psicologia, biologia, antropologia, filosofia, e as suas

contribuições no desenvolvimento do ser humano nas fases da vida. Uma formação que possibilitasse a busca do saber, de como o aluno aprende e de como se dá o conhecimento.

Enfim, uma formação que oferecesse o contato com a Educação Básica, local onde o professor em formação atuaria, desde o primeiro ano de formação, mas não um contato alienado da teoria enquanto suporte para as diversas áreas do conhecimento, mas um contato que possibilitasse o conhecimento, a reflexão e a pesquisa.

## **2.2 O Curso Normal Superior frente às exigências contextuais para formação de professores no Brasil**

O debate sobre o curso de formação de professores pautava as discussões nas entidades e com a defesa da ANFOPE, da sua proposta de formação:

A ANFOPE tem assumido historicamente uma posição contrária a qualquer proposta que vise criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam profissionais da educação e pretendam separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e do ensino, ou dos especialistas. (FREITAS 1999, p.22).

Com uma concepção de formação diferente da defendida pela ANFOPE, Pimenta (2004, p.80) apresenta a formação do professor e do pedagogo de maneira distinta, mas critica o modelo do curso Normal Superior considerando-o como um retrocesso em relação ao curso de Pedagogia.

Tanuri (2000, p.85 ), alertou em relação ao Curso Normal Superior e Instituto Superior de Educação:

[...] embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa e devido aos padrões de qualificação docente anteriores aqueles exigidos nas universidades.

A autora se refere ao § 4º do 1º artigo da Resolução 1 de 30/09/1999 que em relação a qualificação docente, diz respeito à exigência de titulação, enquanto na universidade se exige 30% (trinta por cento) de mestres e doutores, no Instituto de Educação a exigência é de 10% (dez por cento).

Para Freitas (1999, p.28), o Curso Normal Superior era considerado um curso tecnicista com estudos separados da pesquisa e da produção de conhecimento das áreas de formação, tanto nas disciplinas de conteúdos das áreas específicas da docência quanto na área

educacional, marcado assim, por um caráter técnico e instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um curso prático.

A mesma autora explica que essa posição da ANFOPE é fundamentada nas posições da entidade nos mais variados fóruns onde se discutiu a criação dos Institutos Superiores de Educação como lugar específico da formação exclusiva de professores, separado da universidade.

A preocupação da separação entre a formação profissional e a universitária também foi demonstrada por Kishimoto (1999, p.74):

O curso Normal Superior fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagens.

Em meio a este cenário apresentado de debates e proposições legais referentes à formação de professores é que o curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça passou a funcionar e adquiriu características próprias no período estudado.

A questão dos cursos de formação de professores serem oferecidos nas instituições privadas se confirma mediante o Quadro 4, no qual demonstra que a maioria dos cursos Normais Superiores, estava na rede privada. Para a formação de professores ser de excelência como queria o grupo de educadores, historicamente, envolvidos com uma formação sólida de professores, estava claro que o modelo de formação de professores deveria ser oferecido pelas universidades. Portanto, eu, e o grupo de professores que assumiu o trabalho de formação de professores no ISEG compartilhávamos dessa compreensão. Entretanto, frente às circunstâncias de admissão em uma instituição privada e em curso normal superior, o desafio era superar as contradições de uma formação que se queria aligeirada, portanto, em normal superior, e se dedicar a uma causa, certamente vencida com o tempo, de uma formação de professores por excelência, ainda que em um *locus* não favorável a isso.

Um dos aspectos apontados e criticados e que contribuiu para a não valorização do curso Normal Superior foi a questão da carga horária que, possibilitaria um curso aligeirado em relação ao tempo de duração e, conseqüentemente nivelado por baixo.

Segundo Kuenzer (1999), a resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação promovia uma formação aligeirada e de baixo custo, visto a formação específica e a formação pedagógica ocorrerem em espaços fora da universidade, o que levaria a

terceirizações da realização de cursos, da força de trabalho, podendo ocorrer até de forma virtual.

Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio. (KEUNZER,1999, p.181).

Desse posicionamento decorre a ideia de formação secundarista, relacionando-a ao Ensino Médio. Quanto à crítica sobre a formação aligeirada, em relação ao tempo de formação, diz respeito a determinação contida no artigo 9º, nos § 1 e 2 da Resolução CP n. 1 de 30 de setembro de 1999, que indica para o curso Normal Superior e aos demais cursos de licenciaturas, a consideração de 800 (oitocentas) horas de parte prática desenvolvidas em escolas de Educação Básica. Estas horas poderiam ser consideradas no local onde o professor, que estaria cursando, trabalhava.

A Regulamentação do tempo de formação foi posteriormente alterada pelo Parecer CNE/CP n. 28/2001 que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, indicando um total mínimo para a duração formativa de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, das quais 1.800 (mil e oitocentas) dedicadas as atividades de ensino/aprendizagem; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural; 400 (quatrocentas) horas práticas como componente curricular; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado. Este total não poderia ser realizado em tempo inferior a 3 anos.

Quanto à duração da carga horária, o Parecer em questão, estabeleceu 200 (duzentos) dias letivos/ano, integralizando três (03) anos letivos, organizados por termos semestrais.

Nos Projetos Pedagógicos do ISEG, se identificou que estava previsto, para cada início dos cursos, duas turmas de 50 alunos no período noturno. Caso houvesse demanda, posteriormente, poderia se estender para o período diurno.

Salienta-se que a cada início de ano se oferecia uma licenciatura, fazendo alternâncias, para que assim o aluno pudesse no período de quatro anos cursar as duas licenciaturas: Normal Superior Educação Infantil e Normal Superior Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso estruturado em três anos, ou quatro anos para as duas licenciaturas, apresentava regime semestral, no qual se considerava cada semestre como termo e previa a

formação básica geral, e conhecimentos essenciais relacionados à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nas reuniões iniciais com o corpo docente, ao analisar a Matriz Curricular, entendeu-se que as 400 (quatrocentas) horas de práticas como componente curricular eram aulas presenciais nas quais os alunos iniciariam o processo de pesquisa nas Escolas de Educação Básica. Sobre as 200 (duzentas) horas de Conteúdos Curriculares de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, incluiu-se no corpo da Matriz Curricular dois cursos: Capacitação Teatral e Saúde do Professor, além da participação dos alunos nos eventos científicos e culturais oferecidos no município e região. Os dois cursos possibilitavam conhecimentos na formação e, conforme o relato dos alunos, o curso de Capacitação Teatral fez a diferença na formação.

Esta organização da carga horária levou a uma formação de 3 (três) anos para quem optou apenas por uma licenciatura e 4 (quatro)anos para quem optou pelas duas e, ainda 5 (cinco) para as turmas que iniciaram no ano de 2003 e 2004, pois para ter o diploma de Pedagogia foi necessário cursar mais um ano.

Desse modo, em relação ao tempo de formação, não se pode dizer que o curso Normal Superior do ISEG foi um curso rápido, aligeirado, como haviam sido preconizados os cursos normais superiores.

A crítica do aligeiramento não se referia apenas ao tempo de formação, mas a concepção técnica e prática do curso.

No contexto do debate sobre a formação de professores a partir do propositado na L.D.B.9.394/96, Melo (1999, p.51), ao se referir ao local e tempo de formação aponta:

[...] os objetivos e as metas dos programas de formação, tem possibilitado que a consecução das políticas de governo seja marcada pela fragmentação e pelo aligeiramento, não apenas no aspecto organizativo e temporal, mas também no tocante ao aprofundamento de conteúdos e a apropriação de competências.

Este apontamento esclarece que a preocupação na discussão sobre a formação de professores no curso Normal Superior não se referia apenas a questão da duração, mas da constituição desse curso em relação ao predomínio da concepção da competência nas Diretrizes Curriculares quando estas ainda estavam em elaboração.

Vale ressaltar que todas essas medidas estavam atreladas à reforma educacional no Brasil que já apresentavam diferentes ações e políticas e, conseqüentemente, nesse bojo estava a discussão curricular. Em relação à Educação Básica, destacaram-se os Parâmetros

Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, articuladas à reforma da educação profissional, na qual se evidenciava o ideário da flexibilização curricular e da sintonia com a vida e com a empregabilidade. Este mesmo ideário permaneceu na reforma do Ensino Superior com a intenção de tornar os cursos de graduação mais flexíveis. (CATANI, *et al*, 2001, p.72)

Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. (Ibid, p.74).

Estes princípios estão contidos no Parecer nº 776/97 de 3 de dezembro de 1997 que orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Estas diretrizes indicam a eliminação dos currículos mínimos, visto a provocação que este levaria a uma rigidez excessiva e propõe uma flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais, com destaque para os princípios a saber: 1- ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas; 2- redução da duração dos cursos; 3- sólida formação geral; 4- práticas de estudo independentes; 5- reconhecimento de habilidades e competências adquiridas; 6- articulação teoria-prática; 7- avaliação periódica com instrumentos variados (Ibid, p. 74).

Tais diretrizes orientaram a organização dos cursos de graduação inclusive a do curso Normal Superior e, conseqüentemente a do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça, conforme se verificou nos Atos Normativos específicos para a orientação do curso em referência.

### **2.3 A organização curricular do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação e a concepção de competências: desafios para a atuação.**

A publicação do Parecer CNE/CP 9/2001 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena, também foi objeto de análise e críticas. O Parecer em questão apresentou três conceitos básicos conforme segue: 1- competência como um conceito nuclear na formação vista como a capacidade do docente em mobilizar conhecimentos para a realização de um efetivo aprendizado de parte do aluno; 2- coerência entre a formação

oferecida e a prática esperada do futuro professor; 3- a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

O primeiro conceito ao apresentar a noção de competência como eixo nuclear, trouxe o debate sobre o modelo de competência adotado nos sistemas educacionais, no qual vale apresentar.

O conceito de competência se tornou conhecido mediante a ideia de Perrenoud (2000, p.14) que considera a noção de competência uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação e divulgou as dez competências para ensinar a saber: 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2- Administrar a progressão das aprendizagens; 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5- Trabalhar em equipe; 6- Participar da administração da escola; 7- Informar e envolver os pais; 8- Utilizar novas tecnologias; 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da Profissão; 10- Administrar a sua própria formação contínua.

No entanto, este conceito é ideal para uma política do neoliberalismo pois deslegitima o estado como provedor e atribui ao outro a legitimidade e a incompetência para a viabilização das ações do estado e proporciona uma educação adaptada a um modelo de formação que corresponde aos anseios econômicos (SILVA JR, 1996, p.75).

Nesse sentido, cada um se responsabiliza pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. O indivíduo é que se torna responsável, por meio do seu esforço, ou de oportunidades, a investir na sua formação.

É possível identificar esse discurso na história do ISEG visto se tratar de uma Instituição particular que para se manter, cobrava mensalidades e mantinha convênios com Programas Oficiais que promoviam oportunidades para o aluno trabalhar e pagar a sua mensalidade, como por exemplo o Programa Escola da Família, descrito, posteriormente neste capítulo.

Em relação aos anseios econômicos, foi possível identificar também a necessidade de promover a formação de professores para se atender as demandas da Educação Básica, mas esta incumbência ficou, em sua maioria, para as Instituições particulares, liberando a responsabilidade do estado.

Segundo Ramos (2002), o currículo por competências corresponde a um conjunto de experiências de aprendizagens concretas e práticas, focadas em atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho. Abre a possibilidade para um ensino individualizado

e de organização modular dos cursos, o que permitiria ao indivíduo acoplar melhor seus atributos e capacidades pessoais com as necessidades de formação.

Não identifiquei organização modular, mas uma Matriz Curricular com disciplinas oferecidas por semestres e que se constituíam de acordo com os referenciais contidos no projeto Institucional.

Ao analisar o Projeto Institucional do ISEG, no item 4 “Diretrizes Gerais da Formação de Professores”, identifiquei as referências das competências a serem desenvolvidas durante a formação, estas são definidas e apresentadas como norteadoras para a formação do professor conforme o quadro a seguir.

**Quadro 9 – As competências e as suas definições contidas no Projeto Institucional do ISEG**

Competências	Definição
Comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática.	pautar-se por princípio da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade para atuação como profissionais e como cidadãos; orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes; reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade.
Compreensão do papel social da escola.	compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele; utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular; estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.
Domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em	Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento

diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar.	que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica; ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos; compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas; ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e nos conhecimentos matemáticos, nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional; fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.
Domínio do conhecimento pedagógico	criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas; utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos; identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações; gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos; intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.
Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.	Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão; sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; utilizar-se

	dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico; utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.
Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.	Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente; utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e funcionamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

Fonte: A autora de acordo com os dados do PDI do ISEG.

Ainda no mesmo item, há indicação de que as competências citadas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. O documento também destaca que, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, a formação do professor deverá promover a inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Mediante a fundamentação apontada, o Projeto Institucional propõe, para o desenvolvimento profissional, os seguintes conhecimentos: Cultura geral e profissional; Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino; Conhecimento pedagógico; Conhecimento advindo da experiência (PROJETO TITUCIONAL ISEG, 2003, p. 9).

O que se evidencia na análise dos Documentos é a concepção de competência presente também nos Projetos do ISEG, visto os mesmos serem elaborados a partir do Parecer CNE/CP 9/2001.

Em relação ao Currículo, o Parecer citado orientava que além da formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica, deveria conter a inserção no debate contemporâneo, mediante o envolvimento de questões culturais, sociais, econômicas e conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Para tanto, a organização da matriz curricular e a alocação de tempos e espaços curriculares, eram

apresentados em seis eixos articuladores conforme segue: 1– eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2 – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3 – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4 – eixo articulador da formação comum com a formação específica; 5 – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6 – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Mediante o exposto, se evidencia no Parecer mencionado, a referência de competência como norteadora do curso e uma formação mais ampla de acordo com as indicações contidas em cada um dos eixos apresentados.

Para adequar as concepções contidas no Parecer mencionado e no Projeto Institucional, os Projetos Pedagógicos destacavam que a aquisição de competências requeridas do professor em formação deveria ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda a sistematização teórica articulada com o fazer e todo o fazer articulado com a reflexão, de modo haver uma coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Também apresentavam o perfil de professor, de acordo com as competências propostas no Parecer CNE/CP 9/2001, que mediante a sua formação inicial deveria estar apto a: compreender e dominar os conteúdos básicos relacionados as áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos; compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino; resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos; considerar na formação dos alunos da Educação Básica, suas características socioculturais e psicopedagógicas; sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente; pautar-se por princípios da ética democrática, dignidade humana, justiça, respeito mútuo, responsabilidade, diálogo e solidariedade; gerir a classe e a organização do trabalho estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com alunos; participar coletiva e cooperativamente da elaboração, da gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.

Nos Projetos Pedagógicos se confirmam os discursos dos documentos oficiais norteadores, no caso exposto, o do Parecer CNE/CP 9/2001.

Para Dias e Lopes (2003), os discursos dos documentos oficiais defendiam uma educação focada na formação de professores voltada para o treinamento projetado das

ocupações, o que leva a dimensão prática no currículo a ser um elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente.

Nesse sentido, as autoras se colocaram conforme segue:

[...] Essa flexibilidade no currículo por competências visa a atender a uma nova forma de organização do conhecimento, instituindo ações de formação voltadas à modularização do ensino ao aprender a aprender, demonstrando o caráter individualizante das competências. [...] as competências surgem no currículo da formação de professores para instituir uma nova organização curricular, na qual o como desenvolver o ensino pretende ser a questão central. Aprender a ser professor, segundo as Diretrizes, requer a ênfase no conhecimento prático ou advindo da experiência. (DIAS; LOPES, 2003, 1.166-1.167).

Dos discursos dos documentos às práticas realizadas no decorrer do funcionamento do curso, encontrei nas lembranças dos alunos entrevistados, uma formação que se evidenciou pelo seu caráter prático. Mas também algumas lembranças dos estudos teóricos e a sua relação com a atuação enquanto aluno em formação e depois como profissional.

A aluna A. C. B. C. M. V. em entrevista, me descreveu que atualmente é professora concursada, do 4º (quarto) ano em uma escola pública municipal de uma cidade vizinha; afirmou que tanto a formação inicial no Curso Normal Superior como a oportunidade de atuar como estagiária no Colégio Santo Antônio, muito contribuiu para a sua formação, atuação e aprovação em concurso e complementou:

**Aluna:** Comecei o curso, porque eu fazia o cursinho no CSA e ganhei bolsa para escolher um curso e escolhi o Normal Superior, depois trabalhei no CSA como recepcionista, depois telefonista e depois que me formei fui contratada como professora de Educação Infantil. Durante o curso duas professoras me marcaram muito no aprendizado que utilizo até hoje: a profa. E. e a profa B. Era muita prática. A Profa. B. por causa dos estágios, dos relatórios, dos projetos. A Profa. E. oferecia o conhecimento de muitos materiais de trabalho com os alunos, tudo fundamentado com a teoria. Hoje, vejo colegas que fizeram outro curso em outra faculdade e não passaram por experiências práticas, diz que faz falta essa formação. Dois livros marcaram a minha formação, “A Paixão de Conhecer o Mundo”, da Madalena Freire, pois as crianças vivenciavam a prática e “As cem linguagens das crianças”, uma experiência de trabalho com crianças na Itália que pode ser aplicado em qualquer lugar desde que considere a criança, o seu desenvolvimento e o local. Líamos os livros e comparávamos com a prática desenvolvida nos estágios ou no T.C.C.. Além dos estudos de Vigostsky, que não lembro de um livro específico mas lembro que estudamos muito como o social interfere no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sempre relacionando com as nossas experiências do contato que tínhamos nas escolas. Sinto falta hoje, na formação continuada do professor mais estudos teóricos para relacionar com a nossa prática como fazíamos no curso Normal Superior. (ENTREVISTA, 05/06/2015).

Encontrei na entrevista com a aluna L.H.G., professora de matemática do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, na rede pública estadual e professora de 5º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal, a lembrança do mesmo livro “As cem linguagens da Criança” e, sobre o curso e o seu percurso descreveu:

**Aluna:** O curso foi muito bom, é bom voltar a lembrar o que se viveu como aluna para melhorar enquanto professora. O curso me ensinou a refletir, a pensar e a buscar ser uma pessoa e professora melhor. Tirou o meu medo de falar em público. Os professores ajudaram muito, por exemplo a Profa. M.A.G.P.me falava: “ Você é tão inteligente, você consegue entender o que lê, coloca o pensamento do autor e reflete a partir da ideia dele.” Lembro e utilizo até hoje os estudos de Legislação, como ler, como buscar, foi com a Profa. L. Quando comecei a dar aulas, foi como substituta na escola Orane, acabei ficando o ano todo, a diretora não me deixou ir embora pois dizia que eu dominava a classe com o meu trabalho. Fui para a sala de aula sabendo o que fazer, preparada, sabia planejar aula, analisava a turma para preparar as aulas. Depois do Normal Superior/Pedagogia, fiz Licenciatura de Matemática e Especialização em Educação Especial. Há um livro que me marcou e foi referencial para o meu TCC “As cem linguagens da criança”, traz as experiências de trabalho com as crianças, considerando o seu desenvolvimento e o seu contexto, o seu jeito de ser e de descobrir o mundo. Mostra as experiências de uma escola que podemos adaptar para a nossa realidade. (ENTREVISTA, 10/06/2015).

A Aluna M.L.S.G. destacou o quanto a formação inicial de professor foi importante para a sua atuação.

**Aluna:** Trabalho como professora com crianças na faixa etária de seis (06) a oito (08) anos, de 1º (primeiro) a 2º (segundo) ano e, graças ao curso Normal Superior e tudo o que acontecia no ISEG, consegui sempre trabalhar com responsabilidade, sabendo o que faço. Aprendi a ler melhor, a escrever melhor e a refletir melhor. Até hoje, sempre quando me aparecem dúvidas, busco nas leituras, agora com a internet é mais fácil. Lembro muito das relações com as práticas que os professores faziam, dos estudos do meio com o Freinet, que me auxilia como professora. (ENTREVISTA, 09/06/2015).

Os dois livros, “A paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire e “As cem linguagens da Criança” de Lella Gandini, Carolyn Edwards e George Forman, relatam a importância de se considerar a cultura do grupo e destacam que o aprendizado das crianças ocorre pelas experiências e nas experiências do fazer e da ação. O primeiro narra uma experiência com crianças da Educação Infantil na escola de aplicação da Universidade de São Paulo e o segundo a experiência de uma escola também de Educação Infantil, no interior do norte da Itália.

Os livros lembrados pelos alunos, nas entrevistas, bem como a lembrança de estudos dos autores citados como Vygotsky e Freinet, evidenciaram um referencial teórico

fundamentado numa perspectiva sócio-construtivista no qual o conhecimento se constrói por meio da ação do sujeito e no contexto. De acordo com os relatos, esta concepção fundamenta o trabalho desenvolvido pelas alunas como atuais professoras.

Segundo Pimenta (2001), sobre o conceito teoria e prática presentes na atividade docente, a atividade teórica é considerada como dimensões de conhecimentos e de intencionalidade e a atividade prática como intervenção e transformação.

Nessa concepção, a prática não é considerada uma técnica a ser aplicada, mas uma ação de intervenção para a transformação fundamentada num conhecimento.

Mesmo com um currículo fundamentado para a concepção de competências, a ação dos docentes para com os alunos em formação buscava uma prática para a transformação, conforme os relatos das entrevistas.

Para tanto, o curso estava estruturado mediante uma organização curricular que, de acordo com os Projetos Pedagógicos, apresentava três eixos estruturantes conforme segue:

#### **Quadro 10 – Eixos Estruturantes da Organização Curricular**

<b>EIXOS</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
Eixo 1- Construção de conhecimentos básicos à compreensão crítica da escola e do contexto sócio cultural.	Filosofia; da Educação; Realidade Sócio-Política Econômica do Brasil; Antropologia; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Didática; Pesquisa e Prática de Ensino. Esse eixo curricular encarregava-se de promover estudos históricos, filosóficos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos que fundamentam a compreensão da sociedade, do homem, da educação e do papel do professor e da escola.
Eixo 2- Anos Iniciais do Ensino Fundamental- promover competências referentes à área pedagógica e à docência.	Didática; Educação de Portadores de Necessidades Especiais; Pesquisa e Prática de Ensino; Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, da Matemática, do Mundo Físico e Natural; História e Geografia, da Educação Física, das Artes; o Estágio Curricular Supervisionado.
Eixo 2- Educação Infantil- promover competências referentes à área pedagógica e à docência	Didática; Educação de Portadores de Necessidades Especiais; Pesquisa e Prática de Ensino; Fundamentos Teórico- Metodológicos da Educação Infantil; Conhecimento de Mundo Natureza e Sociedade, incluindo Linguagem Oral e Escrita e Matemática, Observação, Registro e Avaliação Formativa; Musicalidade na Educação Infantil, Literatura Infantil, Formação Pessoal Social e Ética, Corpo e Movimento Estágio Curricular Supervisionado.

Eixo 3- promover as competências complementares ao exercício da formação profissional.	Língua Portuguesa, Redação, Tecnologia da Informação e Comunicação, Metodologia da Pesquisa Educacional, Literatura Infanto Juvenil e Trabalho de Conclusão de Curso.
--	---

Fonte: A autora de acordo com os Projetos Pedagógicos do ISEG.

Sobre o terceiro eixo há os seguintes esclarecimentos nos Projetos:

Para suprir as dificuldades linguísticas de ler/interpretar, escrever e falar, foi incluído o estudo da Língua Portuguesa – Redação em dois semestres do 1º ano. Para o manejo de recursos tecnológicos de informação e comunicação foi incluída a disciplina: Tecnologia da Informação e Comunicação. Para favorecer a construção de conhecimentos referentes aos procedimentos de observação, investigação, sistematização e produção de conhecimento pedagógico, foi incluída, a disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional. Foi incluída, também, a Literatura Infanto-juvenil com o objetivo de promover estudo crítico do conteúdo das histórias infanto-juvenis. O Trabalho de Conclusão de Curso completa essa formação, quando o futuro professor escolhe um dos problemas ou temas vivenciados em sua formação, elabora um projeto e faz uma monografia que inclui: problematização, hipóteses e plano ou estratégia de pesquisa. (PROJETO PEDAGÓGICO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PROJETO PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO INFANTIL, p. 3).

A Pesquisa e Prática de Ensino, bem como o Estágio com carga horária presencial incluída no quadro curricular, previam a implicação na supervisão direta do professor Supervisor que deveria acompanhar e supervisionar a Prática de Ensino a ser realizada nos diversos campos de estágio eleitos, inclusive nas escolas oficiais e privadas de Ensino Fundamental. Os horários destinados à Pesquisa e Prática de Ensino permitiam flexibilidade de deslocamentos para atividades de supervisão, grupos de estudos, palestras, promoção e participação em eventos diversos que proporcionassem a análise e reflexão sobre a prática.

A flexibilidade citada na disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino permitiu a organização de grupos de alunos para leituras e orientações dos projetos que estes desenvolveram nas escolas de Educação Básica, conforme descritos no capítulo 3.

Mediante o exposto no quadro, verifica-se que havia especificidade no segundo eixo de acordo com a licenciatura proposta. O primeiro e o segundo ano eram comuns para as duas licenciaturas, tornando-se específico para cada licenciatura no terceiro ano.

No Primeiro ano destacou a ênfase nos conhecimentos de Cultura Geral e Profissional, e Conhecimentos sobre a Dimensão Cultural, Social, Política e Econômica da Educação por meio da interdisciplinaridade de Língua Portuguesa, História da Educação, Antropologia, Didática, Projeto Teatro, Realidade Sócio-Política-Econômica do Brasil e Legislação. A

formação de conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos inicia-se no 2º termo, por meio da disciplina de Psicologia. O Conhecimento Pedagógico, Conhecimento advindo da experiência e Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino, se iniciaria desde o primeiro termo com as disciplinas de Didática e Pesquisa e Prática de Ensino. Também como atividade complementar, o curso “Capacitação Teatral para Educadores” faria a interdisciplinaridade com as demais disciplinas permitindo a participação dos alunos na comunidade educacional.

No segundo ano, a Continuidade dos Conhecimentos de Cultura Geral e Profissional e Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, ocorreria por meio da interdisciplinaridade de Filosofia, Sociologia, Projetos Pedagógicos, Projeto Saúde e Pesquisa e Prática de Ensino. Também havia continuidade do Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, por meio das disciplinas Psicologia, Didática, Educação para portadores de necessidades especiais, Higiene e Saúde da Criança. Para o Conhecimento Pedagógico, Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino e Conhecimentos advindos de experiência. Há a interdisciplinaridade de Pesquisa e Prática de Ensino, Didática, Metodologia da Pesquisa Educacional, Teorias e Práticas Educacionais e, no 4º termo, o início ao Estágio, sendo acompanhado pela disciplina Estágio Supervisionado. Incluía-se à atividade complementar Saúde do professor, na relação com a disciplina Higiene e Saúde da Criança.

O terceiro ano se caracterizava pelo conjunto de disciplinas específicas que seriam ensinadas na Educação Infantil. Os Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino eram desenvolvidos por meio das disciplinas de: Fundamentos Metodológica da Educação Infantil, Conhecimento do Mundo, Natureza e Sociedade, Arte e Educação Infantil, Observação, Registro e Avaliação Formativa, Musicalidade na Educação Infantil, Literatura Infantil, Formação Pessoal, Social e ética na Educação Infantil, Corpo e Movimento na Educação Infantil em interdisciplinaridade com o Estágio Supervisionado. Para a Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as seguintes disciplinas específicas seriam ensinadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Conteúdo e Metodologia de – Língua Portuguesa, Matemática, Mundo Físico e Natural, História e Geografia, Artes e Educação Física, todas em interdisciplinaridade com o Estágio Curricular Supervisionado.

Ainda no 3º ano, para as duas licenciaturas, havia a disciplina de Trabalho de Conclusão para sistematizar o aprendizado de investigação científica por meio da realização e apresentação de um trabalho de monografia. Mesmo não tendo sido oferecida essa disciplina

desde o primeiro ano, os alunos eram orientados a buscar um objeto de pesquisa e escolher um tema de interesse, desde o primeiro ano, tendo como disciplina responsável a Pesquisa e Prática de Ensino. Para cumprir as 400 horas de Pesquisa e Prática, das disciplinas, estas teriam que cumprir atividades práticas desenvolvidas nas escolas de Educação Básica de acordo com a Licenciatura: Didática I, II e III, Teorias e Práticas Educacionais, Metodologia da Pesquisa, Educação para Portadores de Necessidades Especiais, Projetos Pedagógicos, Tecnologia, Informação e Comunicação e todas as disciplinas específicas de cada licenciatura.

Cada disciplina apresentava a sua ementa (ANEXO 1) que, conforme já citado no primeiro capítulo, foi elaborada na ocasião da autorização do curso. Algumas disciplinas foram acrescentadas, conforme se observa nas Atas das Reuniões Pedagógicas, como a inclusão da Redação como disciplina e alterações nos textos das ementas e acréscimo ou retirada de livros da bibliografia, de acordo com as indicações dos professores, como se verificou na disciplina de Psicologia da Educação I, II e III.

A Matriz Curricular, no ano de 2005, estava assim constituída:

**Figura: 9 – Matriz Curricular Curso Normal Superior do ISEG**

<b>INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA</b>						
<b>ESTRUTURA CURRICULAR</b>						
<b>CURSO: Normal Superior - Licenciatura para o Magistério na Educação Infantil</b>						
<b>MÓDULO: 20 semanas de aula/Termo – 100 DIAS LETIVOS / SEMESTRE</b>						
<b>1º ano</b>	<b>1º Termo</b> <b>Carga Horária – 320 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>	<b>2º Termo</b> <b>Carga Horária - 280 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>
	Língua Portuguesa e Redação I	4	80	Língua Portuguesa e Redação II	2	40
	História da Educação	4	80	Legislação : Educação Básica II	2	40
	Realidade Sócio Político e Econômica do Brasil	4	80	Filosofia da Educação	4	80
	Legislação : Educação Básica I	2	40	Didática II	4	80
	Didática I	4	80	Psicologia da Educação I	4	80
	Pesquisa e Prática de Ensino I	2	(*)	Pesquisa e Prática de Ensino II	2	(*)
				Capacitação Teatral para Educadores	2	(***)
<b>2º ano</b>	<b>3º Termo</b> <b>Carga Horária – 360 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>	<b>4º Termo</b> <b>Carga Horária – 320 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>
	Sociologia da Educação	4	80	Psicologia da Educ. III	4	80
	Psicologia da Educação II	4	80	Met. da Pesquisa Educacional II	2	40
	Teorias e Práticas Educacionais	2	40	Educ. Portadores Necessidades Especiais	4	80
	Antropologia	2	40	Higiene e Saúde da Criança	2	40
	Didática III	2	40	Projetos Pedagógicos	4	80

	Met. Da Pesquisa Educacional I	2	40	Estágio Curricular Supervisionado I	2	(**)
	Pesquisa e Prática de Ensino III	2	(*)	Saúde do Professor	2	(***)
	Capacitação Teatral para Educadores	2	(***)			
<b>3º ano</b>	<b>5º Termo</b> <b>Carga Horária – 280 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>	<b>6º Termo</b> <b>Carga Horária – 240 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>
	FTM Ed. Infantil I	4	80	Musicalidade na Ed. Infantil	2	40
	Tecnologia, Informação e Comunicação	4	80	Literatura Infantil	2	40
	Conhecimento do Mundo, Natureza e Sociedade na Educ. Infantil	2	40	Formação , Pessoal , Social e Ética na Ed. Infantil	4	80
	Arte e Ed. Infantil	2	40	Corpo e Movimento na Ed. Infantil	4	80
	Observação, Registro e Avaliação Formativa		40	Trabalho de Conclusão de Curso	4	(**)
	Estágio Curricular Supervisionado II		(**)	EstágioCurric.Supervisionado III		(**)
<p><b>LEGENDA:</b>            FTM = Fundamentos Teórico - Metodológicos.            (*) Pesquisa e Prática de Ensino: 400 horas            (**) Estágio Curricular Supervisionado: carga horária cumprida pelo aluno, incluindo Escolas de Educação Básica = 400 horas            (***) Atividade Complementar            Conteúdos Curriculares de natureza científico –cultural = 1 800 horas            Conteúdos Curriculares de outras formas de atividades acadêmico –científico-culturais=200 h  <b>Carga Horária: 2.000 H/A + 800 horas de Estágio e Prática = TOTAL: 2.800 H/A.</b></p>						
<p><b>INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA</b>  <b>ESTRUTURA CURRICULAR</b>  <b>CURSO: Normal Superior - Licenciatura para o Magistério Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>  <b>MÓDULO: 20 semanas de aula/Termo – 100 DIAS LETIVOS / SEMESTRE</b></p>						
<b>1º ano</b>	<b>1º Termo</b> <b>Carga Horária – 320 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>	<b>2º Termo</b> <b>Carga Horária - 280 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>
	Língua Portuguesa e Redação I	4	80	Língua Portuguesa e Redação II	4	80
	História da Educação	4	80	Legislação : Educação Básica II	2	40
	Realidade Sócio Político e Econômica do Brasil	4	80	Filosofia da Educação	4	80
	Legislação : Educação Básica I	2	40	Didática II	4	80
	Didática I	4	80	Psicologia da Educação I	4	80
	Pesquisa e Prática de Ensino I	2	(*)	Pesquisa e Prática de Ensino II	2	(*)
				Capacitação Teatral para Educadores	2	(***)
<b>2º ano</b>	<b>3º Termo</b> <b>Carga Horária – 360 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>	<b>4º Termo</b> <b>Carga Horária – 320 h/a</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>
	Sociologia da Educação	4	80	Psicologia da Educ. III	4	80

	Psicologia da Educação II	4	80	Met. da Pesquisa Educacional II	2	40
	Teorias e Práticas Educacionais	2	40	Educ. Portadores Necessidades Especiais	4	80
	Antropologia	2	40	Higiene e Saúde da Criança	2	40
	Didática III	2	40	Projetos Pedagógicos	4	80
	Met. Da Pesquisa Educacional I	2	40	Estágio Curricular Supervisionado I	2	(**)
	Pesquisa e Prática de Ensino III	2	(*)	Saúde do Professor	2	(***)
	Capacitação Teatral para Educadores	2	(***)			
<b>3º ano</b>	<b>5º Termo</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>	<b>6º Termo</b>	<b>H.A.</b>	<b>C.H.</b>
	<b>Carga Horária - 280 h/a</b>			<b>Carga Horária - 240 h/a</b>		
	Met. Da Pesquisa Educacional III	2	40	C.M. – Matem. II	4	80
	C.M. –Língua Portuguesa	4	80	C.M. Realidade Social e Política	2	40
	C.M. – Matemática I	4	80	C.M. Ensino de Arte	2	40
	C.M. – Mundo Físico e Natural e Ecologia	2	40	C.M. Educação Física	2	40
	Tecnologia da Informação e Comunicação	2	40	Literatura Infante - Juvenil	2	40
	Estágio Curricular Supervisionado II	2	(**)	Estágio Curric. Supervisionado III	2	**
				Trabalho de Conclusão de Curso	4	*
<b>LEGENDA:</b>						
FTM = Fundamentos Teórico - Metodológicos.						
(*) Pesquisa e Prática de Ensino: 400 horas						
(**) Estágio Curricular Supervisionado: carga horária cumprida pelo aluno, incluindo Escolas de Educação Básica = 400 horas.						
(***) Atividade Complementar						
Conteúdos Curriculares de natureza científico –cultural = 1 800 horas						
Conteúdos Curriculares de outras formas de atividades acadêmico –científico-culturais=200 h						
<b>Carga Horária: 2.000 H/A + 800 horas de Estágio e Prática = TOTAL: 2.800 H/A.</b>						

Fonte: Projeto Pedagógico do ISEG (2003-2007).

Além da apresentação dos eixos, os Projetos Pedagógicos destacaram a observação de que a Didática e as disciplinas do seu campo, assumiriam papel relevante, ao lado da Pesquisa e Prática de Ensino e do Estágio Curricular Supervisionado como elementos integradores dos eixos curriculares.

Neste modelo curricular, as disciplinas dos eixos 1,2 e 3 faziam parte do campo da Didática que, segundo Pimenta (2001), é a ciência que tem por objeto de estudo o ensino-aprendizagem.

Além das reuniões formais que ocorriam uma vez por bimestre entre coordenação e professores, conforme registro nas Atas de Reunião Pedagógica do Curso Normal Superior, também ocorriam conversas individuais ou em duplas nos horários dos intervalos das aulas, sendo sempre o tema referente à educação no novo curso Normal Superior.

Logo na primeira reunião formal, entre professores e coordenação, no dia 15/02/2003, os professores levantaram as suas impressões sobre a turma: a classe era composta pelo gênero feminino, a maioria casada que retornou ao estudo para concretizar o desejo de ser professora, impedido, anteriormente, por falta de oportunidade. A maioria não tinha experiência no magistério e, poucas atuavam como professora, ou seja, foi possível identificar apenas 04 (quatro). No entanto, este grupo, apesar de muito interesse na aprendizagem, ainda se mostrava inseguro em relação à validade do curso.

Quanto às expectativas da aprendizagem desses alunos, os professores apontaram que se fazia necessário uma retomada dos conceitos básicos em todas as disciplinas, para que fosse possível o cumprimento das ementas. Desse modo, se combinou que cada professor na sua disciplina retomaria questões relacionadas às disciplinas e aos conceitos necessários.

Foi assim, que a partir daí se iniciou entre professores e coordenação as discussões sobre o andamento das aulas e as possíveis alterações na matriz curricular e a necessidade de algumas parcerias com o Colégio Santo Antônio, Escolas Municipais e Estaduais, Prefeitura Municipal e Universidades. Esta discussão resultou no acréscimo da disciplina de Língua Portuguesa, denominada como Dissertação e, posteriormente voltando com o nome de Língua Portuguesa com um aumento na carga horária.

Na entrevista com a professora N.A.G.B., sobre o seu início no ISEG, ela lembrou que foi um retorno ao mesmo ambiente que havia lecionado Língua Portuguesa nos idos dos anos de 1970, no Colégio Santo Antônio, mas naquele momento com outra função: a formação de professores. Destacou ser uma turma na qual a maioria retornava aos estudos depois de muito tempo. Lembrou nomes de alguns alunos e sobre a sua atuação na formação descreveu:

**Professora:** O que eu me propus a fazer enquanto professora de Português de um curso de formação de professores cujos alunos tinham pouca familiaridade com texto escrito e detinham uma variação linguística cunhada em classes socialmente desprivilegiadas. Eu precisava aproximá-los da linguagem escrita e trabalhar no sentido de conscientizá-los dos diferentes registros de fala e construir com eles um registro onde o desempenho linguístico estivesse mais próximo da norma padrão, norma essa pela qual eles seriam avaliados pela vida afora. Eles escreviam muito. Exercício necessário para quem precisava trabalhar com convenções da linguagem escrita. Exercício necessário para quem seria, em futuro próximo, mediador entre a língua escrita (objeto de conhecimento) e os aprendizes dela. Eu corrigia muito, copiava os textos em transparências, ocultando o autor, e os

projetava à classe para serem questionados. Esses questionamentos iam de estrutura do texto, coesão, coerência, uso de conectivos, acentuação, ortografia, concordância etc, etc. Trabalho árduo e nem sempre compreendido. Era difícil lutar com o estabelecido – redação deve ser corrigida em vermelho, entregue ao aluno que queria saber quanto havia tirado, mas sequer se preocupava em olhar o que havia sido corrigido. Enfrentei alguns problemas com essa prática. Alguns alunos não entendiam que a redação era o texto escrito que precisava ser revisto e ser apresentado de acordo com as convenções da linguagem escrita. Alguns pensavam que eu queria desmerecer o texto que haviam escrito ou mesmo desmerecer o seu conhecimento. Outros, ao contrário, pediam insistentemente que seu texto fosse questionado. Além de fazê-los escrever, eu lia muito para eles e os fazia ler muito. Escolhia contos expressivos da nossa literatura e os dividia em partes e os trabalhava como uma leitura novela, por capítulos ou por partes. Parava em partes onde havia se criado um clímax e esperava até a outra aula para continuar a leitura. Enquanto a leitura não vinha, as estratégias de predição do que iria acontecer no texto eram acionadas e uma vez lida a parte seguinte, as inferências sobre o significado do texto iam se delineando e confirmando ou não as inferências feitas. O texto da “As mil e uma noites” rendeu muito trabalho bom no sentido de identificar marcas de oralidade, muito comuns em redações e substituí-las por marcas próprias da linguagem escrita. (ENTREVISTA, 04/06/2015).

Sobre os possíveis resultados, de acordo com a sua percepção, a professora afirmou:

**Professora:** Tivemos bons alunos e formamos bons profissionais. Alguns se superaram. Outros, não. Mas o resultado de todo o nosso esforço conjunto é que pudemos colocar na educação gente boa e com condições de se auto gerenciar e de buscar autonomamente seu conhecimento. Muitas coisas me marcaram nos anos em que trabalhei nesse curso e uma delas consistia na distância do conhecimento trazido pelo aluno e o conhecimento exigido por um curso de tamanha monta. Trabalhar com linguagem em suas modalidades oral e escrita não é coisa fácil e nem dura pouco. Desconstruir uma linguagem herdada de pais, avós e valorizada pela família é trabalho árduo e muito demorado. Sinto que não consegui dar conta, inteiramente, da minha proposta de trabalho. A maioria dos meus alunos era de classe trabalhadora e ainda se envolviam, nos finais de semana, quando podiam usar esse tempo para estudar, nos trabalhos do Projeto da Escola da Família para poderem usufruir de bolsa de estudos. Não sobrava tempo para nada e acredito que as questões da língua não eram consideradas importantes como era importante bancar estudo e conseguir um diploma. Esses alunos, ou talvez, nós professores conseguimos “tirar leite de pedra”. Hoje, eu ainda me encontro e tenho notícias de muitas alunas que se deram muito bem enquanto professoras. Elas foram absorvidas pela rede pública municipal. São ótimas profissionais. Mas muitas delas ainda guardam marcas de aspectos que não consegui dar conta. Quem falava e escrevia “errado”, continua a perpetuar sua variação linguística com seus alunos. No palco da educação, estão construindo um falar que se distancia da norma padrão. Era muita pretensão minha, achar que eu pudesse dar conta disso!!!! A linguística considera legítimos todos os diferentes falares... quem seria eu para dar conta dessa legitimidade toda. (ENTREVISTA, 04/06/2015).

Neste relato a professora deixou claro o enfrentamento que a maioria dos docentes tinha na atuação da formação de professores no curso em estudo, mas também demonstra o esforço para se ir além de um currículo por competências, como se verifica no relato a seguir da aluna R.R.C.N. que contou e relembrou o período do curso, o qual, de acordo com ela, fez toda a diferença em sua vida:

**Aluna:** Este curso foi a oportunidade para eu fazer um curso superior. Tive cinco anos de formação, seria 4, mas com a mudança para a Pedagogia, 5 anos. Na época fiquei triste pela mudança!! Todo o material que produzimos, fui utilizando, emprestando, não tenho exatamente um guardado. O que guardo são dois livros que me seguem: A Paixão de Conhecer o Mundo da Madalena Freire, que traz a visão da concepção de criança, como trabalhar com a curiosidade da criança, e principalmente o respeito à criança. Lemos nas aulas da Profa. E., da S., da B. O outro livro, Pedagogia do Oprimido, do Paulo Freire, lemos com o Prof. M.L. em Filosofia da Educação, me ensinou a questão humana de ser professor. Sobre as relações, foram muito importantes as amizades, até hoje nós, os alunos, nos falamos e nos encontramos. O Curso me abriu possibilidades, eu evangélica, me tornei muito amiga de uma freira. As aulas do Prof. M. L., me ensinaram a não ser alienada, inclusive na vida, na religião, na educação. Os professores se relacionavam entre eles e com a gente com amizade. A Profa. E. era muito amiga, nos intervalos ela, a M.A., você, conversavam, orientavam sobre nossos trabalhos. A Profa. N., sempre 10 minutos antes de terminar a aula contava história. Era muito bom porque isto me incentivou na leitura. Trago hoje na minha atuação alguns professores, a B. - a busca da perfeição e o dinamismo da E. (ENTREVISTA, 05/06/2015).

Os relatos das entrevistas evidenciam a importância do docente na formação de outros docentes.

#### **2.4. O Instituto Superior de Educação, o Colégio Santo Antônio e outras parcerias.**

Visto o compartilhamento do prédio entre o Colégio Santo Antônio- CSA e o Instituto Superior de Educação de Garça-ISEG, os eventos que ocorriam no CSA foram incorporados ao ISEG, tais como: Festa Junina, Feira de Leitura, Festival de Música e Desfile Cívico.

A Festa Junina era uma tradição no CSA com a presença de mais de 2.000 (duas mil) pessoas, sendo alunos, pais e comunidade. Os alunos do ISEG também passaram a fazer parte desta tradição, montando barracas para arrecadação de dinheiro para a formatura e aproveitando para levar a família a compartilhar momentos de lazer no local onde estudavam.

**Figura 10 – Festa Junina do ISEG E CSA**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

A Feira de Leitura também era um evento próprio da cultura do CSA que passou a ser realizado junto com o ISEG. Esse evento tinha como objetivo promover a leitura aos alunos do município. Assim, as escolas de Educação Básica do município agendavam as visitas e participavam de alguma apresentação realizada na Feira. A Instituição fazia contato com as editoras que realizavam as exposições e venda de livros. No entanto, não eram somente as vendas; o evento contava com a presença de autores de livros, apresentações artísticas e contação de histórias. Os alunos do Curso Normal Superior participavam também com apresentações artísticas musicais, teatrais e assistindo as palestras.

Conforme reportagem contida no Jornal “Comarca de Garça” do ano de 2005, encontrada no Portfólio do ISEG, a Feira de Livros contou com mais de dois mil visitantes e inovou com o “Balcão de Troca de Livros”, no qual os participantes entregavam os seus e levavam outros livros.

Além da Feira de Leitura, foi organizado pelo NAC – Núcleo de Artes Cênicas que assumiu o curso de Teatro na formação de professores, o “Café Literário”, também com apresentações artísticas, leituras de poemas, crônicas, com a participação de alunos e pessoas da comunidade. Destaque para o “Café Literário” de 2006 que teve a participação especial do ator Jackyson Costa e os Festivais de Músicas e dos poetas da Associação dos Poetas de Garça – APEG.

**Figura 11 – Divulgação no jornal sobre o Café Literário e apresentação do ator Jackyson Costa no Café Literário- Participação dos alunos do CSA e IESG**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

Os festivais de Música eram organizados pela coordenação, direção, alunos, tendo à frente a Profa. S.M.T. responsável pela Assessoria das duas Instituições. O Festival de Música era uma tradição no CSA e foi incorporado pelo IESG. A Instituição tinha patrocínio para a premiação e era cobrado ingresso do público, assim, se pagava a Banda e os outros gastos.

**Figura 12 – Festival de Música CSA/IESG Jurados e aluna do curso Normal Superior**



Fonte: Portfólio do ISEG

Outra atividade em conjunto do Instituto com o CSA, foi a participação nos Desfiles Cívicos de 7 de setembro. Também já era tradição do CSA sair no Desfile de 7 de setembro desde a década de 1950, inclusive com uma fanfarra, na qual os alunos participavam. Com o

curso de formação de professores Normal Superior, alguns alunos se interessaram em participar com mensagens sobre a educação e tocar na fanfarra.

**Figura 13 – Alunas do curso Normal Superior no Desfile Cívico**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

A parceria do ISEG e CSA era constante, isto se dava visto o compartilhamento do prédio e atuação de alguns profissionais nas duas Instituições. Era uma oportunidade para os alunos do curso Normal Superior participarem da organização e do decorrer dos eventos, pois possibilitava a socialização e o conhecimento.

Vale ressaltar a parceria de trabalho entre ISEG e CSA. Algumas alunas atuavam no CSA como monitoras e tinham 100%(cem por cento) de descontos na mensalidade do curso Normal Superior. A atuação das alunas era nas funções de auxiliar de professor na Educação Infantil e auxiliar de biblioteca. Elas eram orientadas pela professora da classe e em encontros semanais pela coordenadora do curso. Nestes encontros eram trabalhados, por meio de leituras, exposições, questionamentos e reflexões, os conceitos e funcionamento da Educação Infantil, bem como algumas atividades práticas. Os temas trabalhados eram: Organização da Escola, seu perfil, seu Regimento, seu Projeto Político Pedagógico; Temas específicos do dia a dia da Educação Infantil; Temas levantados pelas monitoras ou professoras, apresentados no decorrer do processo.

Além da atuação das alunas, a parceria com o prédio partilhado favorecia a utilização dos mesmos ambientes, como a biblioteca infantil e brinquedoteca, localizadas no prédio da Educação Infantil do CSA o laboratório de ciências e a sala de indumentária do Núcleo de Artes Cênicas.

No final do ano de 2003, o mantenedor do IESG adquiriu uma parte do prédio ao lado, onde funcionava o Hospital Samaritano de Garça, o que contribuiu para o aumento dos

espaços. Assim, foram realizadas as adequações. O novo prédio era composto de dois andares com acesso de rampas.

Foi um período de muito trabalho para todos os funcionários do IESG. Após as restaurações como pintura e consertos, se teve a necessidade da adequação, ou seja, como seriam ocupados aqueles espaços. Em reunião com o mantenedor, ficou estabelecido como seriam as adequações e elas foram realizadas conforme segue: no andar térreo, onde era a pediatria, ficou a Educação Infantil, pois havia um espaço propício para a adequação, com local para brinquedoteca, refeitório, parquinho. Também para adequações de piscina e até viveiro e horta. Ainda no andar térreo ficaram salas de reuniões e tesouraria. No andar superior, onde funcionou o centro cirúrgico, foi montada a biblioteca com salas específicas para o acervo de cada curso, salas de estudo com mesas e computadores e sala de projeção. No mesmo andar se adequou em uma ampla sala, o Laboratório de Informática. Algumas salas menores ficaram para reuniões e salas dos diretores; outras, maiores, foram adequadas para Salas de Aula.

Para se referir aos dois espaços do Instituto, se definiu Bloco A para o prédio que já pertencia ao mantenedor e Bloco B para o prédio em que funcionou o Hospital.

Assim ficaram distribuídos os espaços em cada Bloco conforme o quadro:

**Quadro 11 – Adequações dos espaços do ISEG com a aquisição de novo prédio, em 2003**

BLOCO A	BLOCO B
Salas de aula	Biblioteca
Recepção	Laboratório de Informática
Salas de Coordenação	Tesouraria
Secretaria	Salas para a direção
Sala de Professores	Salas para coordenação
Salão Nobre	Instalações para Salas de aula
Sala de Endumentaria	Recepção
Sala Multimeios	Sala de Marketing
Sala de reuniões	Sanitários
Sala de fotocópias	Espaço da Educação Infantil
Sala- laboratório de ensino e aprendizagem	Salas para reunião
Sanitários para alunos	
Sanitários para professores	
Cantina	
Quadra coberta	
Quadra descoberta	
Área de convivência	

Fonte: A autora de acordo com o PDI

Quando as adequações ficaram prontas, foi conversado entre professores, direção, coordenação sobre a sugestão dada pela Profa. S.M.T. que era responsável pela assessoria do

ISEG, para fazer a inauguração da biblioteca com uma recepção a alunos, professores, e comunidade e atribuir o nome de Cora Coralina, pois a filha desta grande poetiza, a Dona Jacinta, era moradora na cidade de Garça e foi a primeira professora de Educação Física do Colégio Santo Antônio. Todos concordaram e o evento aconteceu em outubro de 2004, no qual também ocorreu a inauguração do Jardim das Cerejeiras no bloco A. Este jardim foi montado em homenagem ao Sr. Nelson, responsável pelo plantio e cultivo do Bosque das Cerejeiras no Lago Artificial de Garça, que deu origem a tradicional Festa das Cerejeiras.

A biblioteca foi montada para servir tanto ao CSA como ao IESG. No período que antecedeu a inauguração, as duas Instituições, Colégio Santo Antônio e IESG/ISEG realizaram trabalhos sobre a vida e obra de Cora Coralina.

O espaço da biblioteca ocupava uma área de 500 m<sup>2</sup>, contando com quatro (4) salas de estudo em grupo, cada uma com aproximadamente 30 m<sup>2</sup>, sala de leitura, sala para periódicos e sala para enciclopédias, sala de projeção com videocassete e TV e um acervo de 120 (cento e vinte) fitas de vídeo, e sala de estudos individuais com 6 (seis) cabines de leitura. Além de uma sala dedicada à pesquisa via Internet, com 10 computadores conectados em rede.

**Figura 14 – Apresentação do grupo de dança japonesa na inauguração do jardim oriental.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

Quanto ao acervo específico do curso Normal superior, a biblioteca contava com 2.130 (dois mil cento e trinta) exemplares e 1.479 (um mil quatrocentos e setenta e nove) títulos, atualizados semestralmente por meio das solicitações dos professores.

O acesso ao acervo era livre e as consultas podiam ser feitas na própria biblioteca onde o aluno poderia utilizar umas das salas de leituras ou retirar o livro. A reserva também poderia ainda ser feita por meio da internet e o aluno retirava o livro na hora agendada por ele. A biblioteca funcionava das 7h30min às 12h30min e das 13h às 22h, de segunda-feira a sexta-feira e aos sábados das 8h às 14h.

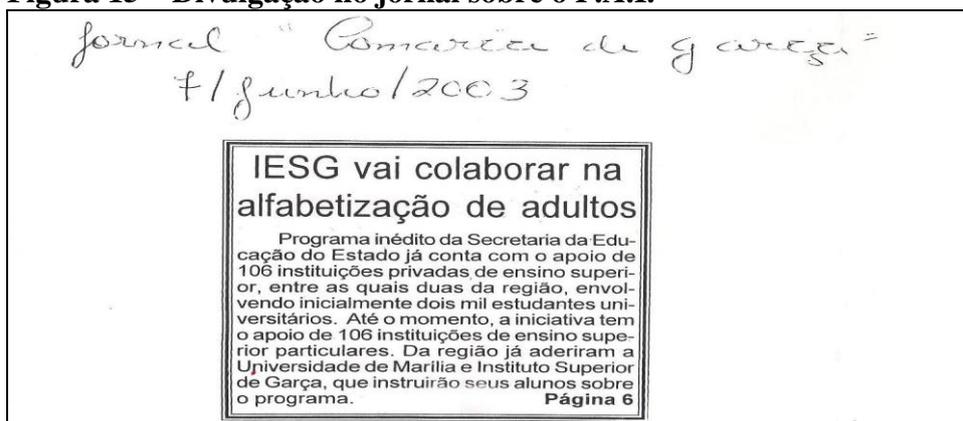
O acervo específico para o curso Normal Superior foi comprado pelo mantenedor no processo de autorização e, no decorrer do curso, mediante as solicitações dos docentes e discentes, de acordo com a necessidade de inclusão nas ementas ou para a realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Logo no início do funcionamento do curso Normal Superior, numa parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o ISEG iniciou a sua participação no P.A.I. Programa de Alfabetização e Inclusão e Escola da Família.

O P.A.I. consistia na alfabetização de adultos da comunidade. A vice-diretora E. M. esteve em Itapeverica da Serra SP, no lançamento desse Programa e recebeu todas as informações. A Instituição parceira deveria disponibilizar um professor responsável para orientar os alunos em formação de professores para alfabetizar jovens e adultos que iriam até ao Instituto, Faculdade ou Universidade. O material seria ofertado pela Secretaria da Educação e consistia em livros de Matemática e Língua Portuguesa intitulado “Viver e Aprender” e a duração seria de no mínimo 200 horas.

Assim, iniciamos um trabalho de divulgação junto aos alunos e na reunião entre docentes e coordenação foi lembrado que para esse segmento havia sempre muita desistência quando o local era longe da moradia do aluno, pois, geralmente, o adulto trabalhava o dia todo e quando o curso ocorria no período noturno estava cansado e, no sábado tinha muitos afazeres. Então, para melhor atendê-los e garantir a sua permanência decidimos que as aulas seriam nas escolas estaduais dos bairros e não somente no Instituto. Para tanto, selecionamos as escolas representantes em bairros distintos. Fiz contato com estas escolas estaduais e conversei com as diretoras que se prontificaram a fazer a parceria, pois a comunidade local carecia desse atendimento e esse Programa entraria como parte do Programa Escola da Família. Outro contato realizado foi com os Postos de Saúde dos bairros que colaboraram na divulgação, no momento em que as agentes de saúde faziam as visitas nas casas dos bairros.

Utilizamos dos meios de comunicação, como rádio e jornal da cidade e região para a divulgação.

**Figura 15 – Divulgação no jornal sobre o P.A.I.**

Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007)

Em seguida, apresentamos o Programa para as alunas e as, que se interessaram também realizaram a divulgação nos bairros. Conseguiu-se montar turmas no Bairro Jardim Paineiras, na E.E. Orane Alves, onde a aluna R. ficou como monitora; na Vila Aracele, na E.E. Alcyr da Rosa Lima, onde ficou a aluna E.; no Bairro São Lucas, na E.E. Edson Puga, com a aluna S.; no Distrito de Jafa, na E.E. Norma Mônico Truzzi, com a aluna M. L. e H. e, no prédio do próprio ISEG, com a aluna M e J, o qual posteriormente se transferiu para a escola mais próxima E.E. Maria do Carmo Pompeu Castro, ficando com a aluna J. que já desenvolvia atividades no Programa Escola da Família. O curso ocorreu no período de 2003 a 2005 e as monitoras, alunas do curso Normal Superior do ISEG, que atuavam no Programa tinham descontos de 100% (cem por cento) em suas mensalidades. Foi um aprendizado para as participantes, conforme destacou a aluna J.B.V.:

**Aluna:** Como era no início da nossa formação, favoreceu muito o meu aprendizado na alfabetização. Nem sempre eu utilizava o livro, fazia as adaptações e tinha as orientações da Profa. Cidinha e da Profª Vania. Levava as dificuldades dos alunos e elas ensinavam como trabalhar. Por atuar nesse Programa, a Profa. Vania nos inscreveu, eu e a Lucia, no Curso Letra e Vida da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, mesmo não sendo professoras da rede estadual de ensino, conseguimos fazer o curso em 2006, o que muito ajudou quando fui coordenadora e, ajuda até hoje nas minhas aulas. (ENTREVISTA, 08/06/2015).

Esses encontros de orientações foram lembrados pela aluna M. L. S. G.:

**Aluna:** A coordenadora do curso se reunia conosco as terças-feiras das 18h às 19h, porque as aulas começavam as 19h. Então você orientava e falava sobre a maneira de se expressar com eles e como trabalhar com os mais de idade, sempre utilizando o método Paulo Freire, com palavras significativas para eles, como por exemplo: copo, bacia. ( ENTREVISTA, 09/06/2015).

A aluna M.L.S.G. também se lembrou da parceria com a Prefeitura Municipal de Garça em relação ao transporte. Ela contou que iniciou o curso em agosto de 2003 e já começou no P.A.I. no mesmo semestre na E.E. Norma Mônico Truzzi, no Distrito de Jafa, junto com a colega H.A.. A Prefeitura cedia o transporte que as levava e buscava os alunos, em sua maioria idosos, nas Fazendas onde residiam.

**Aluna:** Começamos com uma turma de 40(quarenta) alunos, o curso durou uns dois anos, terminamos com 20(vinte) ou vinte e cinco (vinte e cinco), todos se alfabetizaram, alguns com mais dificuldades. Consegui ficar os dois anos porque logo no começo de 2004 entrei para a Escola da Família e dei continuidade como parte do Programa.(ENTREVISTA, 09/06/2015).

O Programa Escola da Família foi elaborado e divulgado pelo então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalitta, no ano de 2003. Esse programa consistia numa parceria entre Instituição de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica. O aluno participante tinha isenção das mensalidades, pois o governo do estado de São Paulo pagava 50% (cinquenta por cento) e a Instituição os outros 50% (cinquenta por cento). A atuação do aluno era para trabalhar aos sábados e domingos nas Escolas Públicas Estaduais, desenvolvendo projetos junto a comunidade local. Tais projetos deveriam ser orientados pelas Diretorias de Ensino em parceria com as Instituições.

Assim, logo no primeiro ano do funcionamento do curso Normal Superior, o ISEG fez parceria com as escolas públicas estaduais para a atuação no Programa Escola da Família e também para que as mesmas fossem o local de experiência dos futuros professores.

Para tanto, fiz contato pessoalmente com cada diretor das escolas públicas estaduais para explicar a necessidade da parceria e atuação dos alunos do ISEG, pois estes seriam os seus professores posteriormente. Sobre esse Programa a aluna J.S.V. lembra:

**Aluna:** Para participar tinha que fazer um cadastro no site indicando a diretoria e entrava numa fila, quando chegava a vez ia na escola onde havia vaga, mas eu e a Lucia já desenvolvíamos um trabalho voluntário antes do estágio nas escolas então conseguimos ficar na mesma escola, eu na Escola Maria do Carmo e a Lúcia na Escola Norma Mônico Truzzi em Jafa. Eu desenvolvi na Escola Maria do Carmo três projetos: ensino de manicure às mães, a alfabetização pelo P.A.I. com os adultos da comunidade e teatro com as crianças, com o apoio e orientação das aulas de teatro do curso Normal Superior.(ENTREVISTA, 08/06/2015).

Havia uma média de vinte alunos participantes do Programa no final de 2006. Além das práticas mencionadas as quais marcaram a aproximação do Instituto e do Curso em estudo com as demandas da cidade de Garça e que constituem os aspectos por meio dos quais ambos passaram a ser reconhecidos pela cidade de Garça, ainda, o Estágio Curricular

Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso, contidos nos Projetos das duas Licenciaturas do Curso Normal Superior, se destacaram no Curso Normal Superior de Garça, e nas escolas da cidade. Ao Estágio Curricular Supervisionado e ao Trabalho de Conclusão de Curso é que dedico o capítulo 3, da sequência.

## CAPÍTULO 3

### **O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO NORMAL SUPERIOR DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA**

Neste capítulo apresento como o ISEG organizou o curso Normal Superior por meio do Estágio Curricular Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso. Ambos se caracterizaram pelo trabalho de pesquisa desenvolvido pelos alunos sob a orientação dos docentes que atuavam no ISEG, em parceria com as Escolas de Educação Básica. Para tanto, recorri à análise dos documentos internos referentes à organização do Estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso e dos Regulamentos Normativos Oficiais. Também busquei nos relatos das entrevistas informações sobre a constituição da pesquisa nos dois segmentos apresentados. Apresento e analiso as dificuldades para a continuidade do trabalho desenvolvido com o foco na pesquisa mediante o local e curso de formação de professores.

#### **3.1. O Estágio e a pesquisa na formação de professores: desafios para o curso Normal Superior do ISEG.**

O Ato Normativo Oficial que embasa o estágio para o curso de formação de professores é o Parecer CNE/CP 27/2001 que o regulamentava para ter início na segunda metade do curso e define:

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da Segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistentes de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campo de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos nas escolas” devem ser diferentes, segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (PARECER CNE/CP 27/2001 p.2 ).

Verifica-se que há a indicação para que o processo de estágio seja uma relação entre teoria e prática, uma relação entre a escola de formação e a escola na qual o aluno estagiário atuará como professor e ainda a consideração do exercício profissional como prática social.

Com fundamentação nesse Parecer, no segundo ano do funcionamento do ISEG e do curso Normal Superior, se fez necessário organizar as orientações para o início do estágio, que começaria em agosto de 2004.

De acordo com o artigo 59 do Regimento do ISEG, os estágios são coordenados pela Coordenação de Estágios e supervisionados por docentes especificamente credenciados para essa atividade.

Mediante essa indicação legal, a Profa. B., responsável pela disciplina Estágio Curricular, ficou como supervisora e eu, coordenadora do curso, fiquei como coordenadora. O Regimento do ISEG indica a função de cada um.

Ao coordenador de Estágios compete: Organizar, em grupos ou individualmente, o calendário e horário dos estagiários, credenciando-os junto à organização na qual tais atividades serão desenvolvidas; Credenciar, igualmente, os professores supervisores de estágio; Analisar juntamente com os professores supervisores, os relatórios dos estagiários e dar como boa e suficientemente cumprida essa exigência para os registros acadêmicos. Ao Supervisor de Estágios compete: Preparar em grupos ou individualmente, os estagiários orientando-os frente às características previamente conhecidas da organização; na qual as atividades serão desenvolvidas; Promover, em encontros periódicos a avaliação e controle das atividades dos estagiários; Avaliar cada aluno, quanto à execução do estágio, aprovando-o ou não.

Assim, percebendo a complexidade e a seriedade do estágio, conversamos entre os docentes e optamos por um estágio no qual os alunos além da observação, desenvolvessem projetos dando continuidade às práticas de projetos já desenvolvidas em outras disciplinas, inclusive na disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino que constava na Matriz Curricular desde o primeiro Termo. Isto porque acreditávamos que o professor em formação necessita aprender a pesquisar sobre cotidiano da escola, pois ao ser pesquisador da sua própria prática e analisá-la, poderia proporcionar melhorias no ensino e na aprendizagem. Também entendíamos o estágio como uma unidade entre teoria e prática, portanto, além de ser um exercício profissional, o estágio possibilita uma prática social. Não uma prática social apenas para a reprodução, mas uma prática que possibilite a reflexão e a mudança para a melhoria no

ensino e na aprendizagem, fundamentado em teorias adquiridas por meio da leitura, reflexão e orientação dos professores do curso de formação.

Desse modo, a configuração de estágio que se buscava se aproxima do definido por Pimenta (2001) que aponta a necessidade de tomar a realidade do exercício profissional como prática social.

O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, *prepara* para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma *atividade teórica*, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer que se *parta do conhecimento* (teórico-prático) da realidade que já existe. [...] é a atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer. (PIMENTA, 2001, p.183).

Nesse sentido, o estágio, enquanto atividade curricular, era entendido como uma atividade teórica com produção de conhecimento, análise, reflexão, diálogo e intervenção, realizada no local do trabalho docente, ou seja, no contexto dos Sistemas de Ensino, das escolas e da sala de aula.

Mediante esse ideal elaboramos um Manual de Estágio e organizamos as aulas, de maneira que uma parte era aula presencial para orientação coletiva e individual, reflexão coletiva sobre as práticas nos estágios levantamento dos problemas observados e busca mediante referencial teórico para elaboração do Projeto de intervenção e, a outra parte, para a elaboração dos Projetos, Registros e Organização da Pasta de Estágio.

No Manual contém os seguintes itens: Introdução; Fundamentação Legal do Estágio Supervisionado; O Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso Normal Superior- Licenciatura Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais; Ementa da disciplina de Estágio; Orientações Gerais e Orientações Específicas.

Na ementa há a fundamentação do Estágio Curricular Supervisionado quando apresenta:

A aproximação com a prática nas escolas de ensino fundamental e educação infantil, até o 3º ano para todos os alunos, incluirá observação e participação em reuniões, conselhos, assembleias, problemas do cotidiano escolar, tais como: atividades disciplinares, recuperação de alunos, ações de integração escola-família e escola-comunidade, e outros conhecimentos do real, em situação de trabalho. Na formação do professor, o estágio cumpre vários objetivos: favorece a compreensão da realidade escolar, propicia a aquisição de competência para a intervenção adequada e possibilita a investigação e vivência de projetos pedagógicos teoricamente sustentados. (MANUAL DE

ESTÁGIO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO NORMAL SUPERIOR- LICENCIATURA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS- ISEG, p.6).

Sobre uma atuação no projeto de estágio a aluna M.H.A. relatou:

**Aluna:** O meu estágio foi na Escola Maria do Carmo, em uma classe de 4ª série. A professora e eu, percebemos que os alunos falavam muito em armas, desenhavam e simulavam tiros. Estava também ocorrendo uma campanha nacional para o desarmamento. Levantei esse problema, levei para as discussões nas aulas de estágio e elaborei um projeto de trabalho e intervenção com leituras sobre violência. Comecei um trabalho de roda de conversa com os alunos sobre a paz e a violência, leitura de notícias em jornais e escrita e, conversa de como resolver as situações de violência, de como evitar. Junto com a classe fizemos uma campanha de desarmamento, criamos um slogan para a campanha e confeccionamos bandeiras da paz com slogan. Com os alunos fizemos um levantamento de brincadeiras que não utilizava armas. Teve palestra de um advogado sobre a violência e sobre a paz. A campanha foi realizada e as crianças da comunidade trocavam as armas de brinquedo pelos adesivos. Lembro da Profa. B. assistindo uma das etapas do projeto, o que foi feito em sala de aula. Tudo o que eu fazia era de acordo com o que aprendia nas aulas. (ENTREVISTA, 10/06/2015).

**Figura 16 – Reportagem no Jornal Comarca de Garça sobre o trabalho realizado pela aluna, M.H.A. do curso Normal Superior do ISEG.**

Página 10 COMARCA DE GARÇA Quinta-feira, 28 de abril de 200...

## Projeto escolar estimula o desarmamento

A aluna do curso Normal Superior do ISEG (Instituto de Ensino Superior de Garça), Maria Helena Abido, está desenvolvendo na escola Estadual professora Maria do Carmo Pompeu Castro, um trabalho enfocando as vantagens do desarmamento para alcançar a paz.

A iniciativa faz parte de um projeto proposto pela aula de didática do curso, sobre orientação da professora Salete Domingas.

O trabalho, que está em andamento, iniciou-se com uma reflexão junto aos alunos sobre a paz, enfocando quais as atitudes ideais para chegar a uma convivência pacífica entre as pessoas. As atividades envolveram os alunos em uma palestra com o advogado Carlos Augusto Fernandes, que falou sobre desarmamento e paz.

Na sequência, os estudantes participaram de atividades lúdicas com o objetivo de interação e convivência, buscando perceber que certas brincadeiras podem substituir aquelas onde são usadas armas de brinquedo.

Segundo explica a coordenadora da ação, o próximo passo é a montagem de uma campanha estimulando as crianças a se desfazerem das suas armas de brinquedo. A campanha envolverá os estudantes da escola assim como toda a comunidade garcense.

“Todas as crianças terão oportunidade de assinar o nome na bandeira da paz e ganhar um adesivo da campanha”, explica Maria Helena. Numa das atividades realizadas em sala de aula, os alunos foram estimulados a criarem slogans para a campanha. Dentre as várias frases criativas apresentadas, destacou-se a do aluno Jean (“Juntos vamos viver a solidariedade e a paz!”), que acabou sendo escolhida como lema da campanha.

*Projeto começou em sala de aula e deve ser estendido para a comunidade*

**Jean (ao centro) junto com sua professora e a coordenadora do projeto, (à esquerda), fez o slogan da campanha**

Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007)

Também encontrei nos relatos da aluna R.R.C.N.

**Aluna:** Aprendi a realizar projetos com a Profa. B., principalmente na realização dos estágios, era ela que coordenava, lembro que tinha horas de observação e horas de participação. Ela deixava bem claro que participação não era cuidar e nem ser empregado do professor, ficar recordando, colando, levar criança ao banheiro, precisava aprender a fazer com a professora, sempre em parceria e com orientação das professoras do Curso. Na Educação Infantil, na parte da creche, fiz no Lar da Criança e no Ensino Fundamental na escola estadual Orane. Na Educação Infantil tive orientações com a Profa. E., era mais as atitudes que auxiliam no desenvolvimento da criança e educam como cantar, movimentos com o corpo, brincar. Já na escola Orane, fiz o projeto voltado para a alfabetização, também com a orientação da Profa. E. Em parceria com a professora da classe, eu aplicava as atividades que favoreciam a leitura e a escrita. Também, a professora agrupava alunos com dificuldades e eu fazia um trabalho de alfabetização, com textos do interesse dos alunos e material concreto como alfabeto móvel, sempre com a orientação da Profa. E. (ENTREVISTA 05/06/2015).

Nas orientações gerais do Manual do Estágio, se destaca a duração conforme segue: A duração do estágio é de 400 (quatrocentas horas) distribuídas da seguinte forma: 80 horas – Observação; 10 horas - Elaboração do Projeto de Estágio; 260 horas - Participação/Interação; 20 horas - Elaboração do Relatório de Estágio; 20 horas – Regência; 5 horas - Planejamento da Regência; 5 horas - Elaboração do Relatório da Regência. Conforme Parecer 28/2001, será permitido ao aluno em exercício regular da atividade docente o aproveitamento de no máximo 200 horas exercidas em prática docente, no ensino referente a licenciatura cursada, mediante documentação comprobatória estando explícito o cumprimento das 200 horas.

Sobre os procedimentos a aluna R.S.A. afirma:

**Aluna:** Lembro do estágio, era muito tempo, muitas horas. Tinha que fazer nas duas licenciaturas, e tinha também as aulas. A Profa. B. acompanhava o nosso trabalho. Era por etapas, observação, participação, a participação era mediante um projeto e a regência escolhia uma disciplina que poderia estar com o projeto. Era um curso muito puxado, prático, mas com muita leitura. A pasta de estágio, tinha o Projeto que seria desenvolvido com a turma, contendo justificativa, objetivos, metas, desenvolvimento. Os planos e depois os relatórios do que foi desenvolvido e a avaliação. A B. era muito exigente, mas humana ao ensinar. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

Já nas orientações específicas do Manual, há a indicação de como o aluno deve proceder desde a retirada dos documentos na Secretaria até as questões práticas.

Lembramos que a partir desse momento, deve-se estabelecer uma relação de parceria com a escola, na qual a ética deve orientar toda e qualquer atitude do estagiário. Nesse sentido, o estagiário não deve em hipótese alguma comentar com terceiros fatos ou impressões observadas no local de estágio. O estagiário não deve, ainda, interferir no processo educativo, em especial na fase do estágio de observação. Entende-se por interferir como uma atitude embasada de juízo de valor que busca corrigir algo no processo educativo

que se pensa ser necessário segundo o ponto de vista exclusivo do estagiário. Ao contrário, na fase do estágio de participação ou de regência, todo e qualquer procedimento, por parte do estagiário, estará previamente selecionado e refletido com os participantes da escola/ creche e o supervisor de estágio, devendo constar no Projeto de Estágio.(MANUAL DE ESTÁGIO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO NORMAL SUPERIOR- LICENCIATURA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS- ISEG, p.6).

Ainda de acordo com o Manual, há a orientação quanto ao Projeto de Estágio relativo ao tempo de participação:

O Projeto de Estágio deve esclarecer sobre: (1) as características da unidade escolar e do seu entorno, (2) os pontos positivos que a unidade escolar dispõe, (3) as dificuldades que a unidade escolar enfrenta e (4) qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) selecionado(s) para investigação e/ou intervenção assim como um plano de ações expressos no projeto de estágio. Os itens 1, 2 e 3 devem deixar claro qual é o contexto escolar em questão e o item 4 deve esclarecer detalhadamente o que o estagiário pretende fazer (investigar/testar) na unidade escolar durante as horas correspondentes ao estágio de participação. O item 4 deve ser fruto de uma reflexão por parte do estagiário embasado no corpo teórico do curso Normal Superior e de outras pesquisas que se fizerem necessárias. A sua seleção deve ser apresentada ao supervisor de estágio para que possa receber as devidas e necessárias orientações. Para que possa constar do Projeto de Estágio, o item 4 deve, ainda, ser fruto de uma discussão com os profissionais da própria unidade escolar com a sua anuência. (MANUAL DE ESTÁGIO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO NORMAL SUPERIOR- LICENCIATURA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS- ISEG, p.7).

Também está previsto nesse Manual a consideração de 100 (cem) horas de estágio para os alunos participantes do Programa Escola da Família, voluntários em Instituição Educacional e estagiários remunerados em Instituições Educacionais.

Essas horas foram consideradas, visto ter muitos alunos participantes do Programa da Escola da Família e outros atuando como estágio remunerado em escolas ou em Instituições de Educação, além de alunos que atuavam como voluntários em Instituições Educacionais. Sobre alunos voluntários, havia alguns que antes de iniciar o curso, atuavam como voluntários em creches confessionais. No entanto, esses alunos também elaboravam projetos e os desenvolviam no local de atuação, entregando os relatórios com a comprovação do responsável.

Sobre os Planos de Aula e Projetos, foi elaborado um modelo com orientações para os registros sobre a escola e sobre a aplicabilidade do projeto. Este, de Projeto, era incluído na pasta a ser entregue na conclusão do estágio.

Apesar de no Regimento do ISEG não constar nas funções do Coordenador de Estágio e do Supervisor de Estágio o acompanhamento *in lócus* dos alunos, no momento da Regência, essa ação foi realizada regularmente, sendo as visitas divididas entre mim e a Profa. B. e, posteriormente acrescentado esse item no Manual de Estágio.

Essa prática de acompanhamento foi lembrada pela aluna J.B.V.

Aluna: A professora B. era orientadora do estágio, marcava as visitas para assistir as aulas e depois dava as devolutivas. Fui coordenadora de escola, onde funciona anos iniciais do ensino fundamental, e nunca vi uma supervisora de estágio ir assistir aula. Lembro que o primeiro passo do estágio era a observação, depois do contato e parceria com a professora, iniciava a observação de como ocorria, levantava um problema e se elaborava um projeto de trabalho e também planos de aula para cada disciplina era em uma dessas aulas que a professora ia. Escolhi trabalhar com matemática, porque os alunos apresentavam dificuldades na utilização da régua, e era o conteúdo que seria trabalhado pela professora da classe. Era na escola estadual Maria do Carmo, em uma segunda série. Foi quando a Professora B. foi assistir, expliquei na lousa e precisei ir de carteira em carteira, pois os alunos não entenderam. Depois, na devolutiva a Professora B. disse que a minha comanda não ficou clara, não teve exemplos, por isso os alunos não entenderam. Refiz o plano e ela foi novamente assistir, aí deu certo, levei a régua grande e eles iam experimentando a medição da classe, de objetos, junto comigo. (ENTREVISTA, 08/06/2015).

Logo no início do ano de 2004, enviei ofício às escolas de Garça e dos municípios vizinhos como Gália, Lupércio, Alvinlândia e Marília, explicando a necessidade da realização dos Estágios e da fundamentação do mesmo. Assim que recebi a relação das escolas onde os alunos pretendiam realizar o estágio, fiz contato via telefone com os diretores. Todos os diretores foram receptivos no acolhimento dos nossos alunos.

A primeira turma, que iniciou em fevereiro de 2003, era da Licenciatura da Educação Infantil, e os estágios começaram em agosto de 2004. A turma que iniciou em agosto de 2003 era da Licenciatura Ensino Fundamental- Anos Iniciais e começou os estágios em fevereiro de 2005. Já a turma que iniciou em fevereiro de 2004 começou os estágios em agosto de 2005.

A maioria dos alunos optou por fazer as duas Licenciaturas, assim, o estágio se estendeu por mais um ano.

Vale ressaltar que em 2006 eu ingressei como professora na rede pública estadual. Sendo assim, me desliguei da coordenação da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Santo Antônio e fiquei como coordenadora do curso Normal Superior, cumprindo um horário nos períodos da tarde e noite.

No período da manhã eu era professora de uma 4ª série na Escola Estadual Edson Puga. Essa escola já acolhia desde 2003 os alunos do ISEG para pesquisa, trabalho na escola da Família e outros projetos.

Nesse ano, um aluno e uma aluna optaram por fazer estágio em minha classe o que facilitava as orientações. Na entrevista com a aluna S.C.S. ela traz em seu depoimento as lembranças da sua atuação:

**Aluna:** Realizei o estágio do Ensino Fundamental na 4ª série da Escola Estadual Prof. Edson Puga, em 2006. O tema foi sobre Leitura, pois o problema levantado foi sobre a dificuldade na leitura e o uso da biblioteca. O projeto teve como objetivo o estímulo da leitura, deixando os alunos livres para a escolha dos títulos de sua preferência. O objetivo também era para que os alunos praticassem a leitura, não apenas como prática imposta pelo processo de ensino e aprendizagem, mas pelo prazer de conhecer novas histórias. Os alunos levavam os livros para casa para lerem junto à família; na aula seguinte, fazíamos uma roda de leitura, quando cada um apresentava o livro escolhido (autor e título) contava sua história, qual parte mais gostou, e tentava convencer aos demais colegas porque valia a pena ler “seu” livro. Quanto às aulas de regência, tinha que fazer um plano para cada disciplina, fiz um plano de aula com foco na leitura envolvendo as disciplinas e durante uma semana ministrei as aulas. Português/Leitura: As aulas foram baseadas em uma das histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo de Monteiro Lobato, relacionada à natureza. Os alunos leram, reescreveram e contaram a história, a partir daí desenvolvemos o tema “O trabalho na lavoura de café”, em matemática jogos de percurso, os alunos utilizavam dados numerados para executar as quatro operações básicas e situações problemas relacionados ao trabalho na lavoura; em Geografia/História/ Ciências, foram desenvolvidas pesquisas sobre a história do café, por meio de leituras e entrevistas com os pais e avós, que trabalharam na roça de café, para se conhecer todo o processo do plantio até a colheita e as condições de trabalho. Em artes trabalho de reaproveitamento com coador de filtro usado e secado para encapar e ciências a os componentes do café para a alimentação. Toda a organização do estágio era orientada pela professora B. Fiz na sua classe, foi em parceria com você que assistiu as minhas regências. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

**Figura 17 – Atuação da aluna S.C.S. no projeto de estágio.**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Além da aluna S.C.S. o aluno M.P. também realizou estágio na classe em que eu era professora. Não foi possível entrevistá-lo, mas a sua participação como estagiário foi muito importante. Ele era músico, tocava violino tendo um repertório erudito. Assim, fizemos uma parceria e o projeto de estágio dele oportunizava também aos alunos a apreciação da música erudita e musicalidade. A aplicação do projeto ocorria em algumas aulas regulares e aos sábados, no Programa Escola da Família.

No ano seguinte em 2007, apesar do curso Normal Superior já ter se transformado em Pedagogia, alguns alunos deixaram para terminar o estágio e o TCC para o ano seguinte, como foi o caso do aluno N.C. que também escolheu a minha classe para realizar o seu estágio. Já nesse ano eu estava com uma 3ª série na Escola Estadual Maria do Carmo Pompeu Castro.

**Aluno:** Fiz o estágio do Ensino Fundamental, na classe 3ª série na Escola Maria do Carmo. Fiz um trabalho em parceria com a profa. Na disciplina de matemática. Montamos um Projeto de Vivência de Supermercado, com leituras de panfletos de ofertas e propaganda de Supermercados, leituras comparações, problemas envolvendo a divulgação das ofertas. Depois providenciei dinheiro de papel, da loja de 1,99, e pedimos aos alunos que levassem embalagens vazias dos produtos utilizados em casa. No dia marcado montei com os alunos um supermercado, questionava como deveria montar as prateleiras, os produtos, colocar os preços, quem seria o caixa e quem seria os compradores, depois simulamos as compras, os alunos se revezavam no caixa. Depois da simulação escrevemos em forma de problemas as situações que ocorreram. (ENTREVISTA, 12/09/2015).

O aluno afirmou que eu assisti à sua aula, isto porque: como eram muitos alunos para aplicação do projeto de estágio, eu e a Profa. B. nos dividíamos no acompanhamento das regências.

**Figura 18 – Foto do Projeto de Estágio desenvolvido pelo aluno N.C.**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A aluna A. C. B. C. M. V. lembrou o seu processo com o estágio:

Lembro que eu, antes de começar o estágio, queria desistir do curso, depois quando comecei, me apaixonei pelo curso, e pela profissão professor. Comecei a fazer o estágio de Educação Infantil numa creche, observava, fazia os relatórios, e atuava em parceria com a professora, quando fui para o Ensino Fundamental, na Escola Edson Puga, fiz o estágio e desenvolvi um projeto de leitura, junto à professora, após um levantamento das dificuldades da turma, com uma turma de 1ª série em parceria com a professora da classe. Utilizávamos a biblioteca com apresentação dos livros e de outros suportes de leitura, para que servia a leitura. A orientadora do projeto era a B. (ENTREVISTA, 05/06/2015).

Entendíamos sobre o estágio obrigatório conforme o apontamento de Kishimoto (1999, p.73-74):

Para viabilizar um sistema que integre teoria à prática é preciso delimitar escolas, prazos, tipos de práticas e formas de envolvimento de ambos os lados: instituição formadora e escolas que acolhem os alunos. É preciso firmar esse vínculo em torno da discussão e da condução do projeto pedagógico da instituição que oferece o espaço para o estágio. Dessa forma, configura-se a parceria, um fluxo de duas mãos, no qual ganham a instituição formadora e a escola que recebe os estagiários, tornando possível o acompanhamento dos alunos e sua supervisão. Essa prática só será possível quando a unidade formadora dispuser de um grande contingente de docentes em tempo integral. Sabemos que a tradição da maioria das instituições de ensino superior particular é, ainda o contrato de horista.

Não conseguimos a contratação de um professor por tempo integral, conseguimos pouco com o pagamento das horas/aulas. Enquanto havia poucos alunos, uma média de 20 iniciando o estágio, foi possível os atendimentos e acompanhamentos nas escolas. Penso que ao aumentar o número de alunos realizando estágio, ficaria difícil o acompanhamento integral nas escolas. Ressalto que no recorte temporal desta pesquisa, da qual eu era testemunha e sujeito, de 2003 a 2007, todos os estágios foram acompanhados, não somente para verificação, mas para análise e reflexão junto ao aluno estagiário.

No entanto, com o aumento do número de alunos e a contratação de horistas, essa prática poderia se perder, pois já estava muito difícil realizá-la.

Os relatos nas entrevistas mostraram um estágio com desenvolvimento de projetos. Esses projetos eram elaborados com a orientação dos professores do ISEG, embora, ainda muito fixado no contexto da sala de aula e nas dificuldades dos alunos e professores, mesmo que com intervenções por meio dos projetos.

Sobre a prática do estágio ficou o questionamento: será que conseguimos romper com o estigma de um estágio para cumprir tarefas? Mediante a análise dos manuais e das discussões entre os docentes e o relato dos alunos e professores entrevistados, podemos dizer que não totalmente, mas demos um passo na tentativa de fazer um estágio com pesquisa.

Além dos projetos de estágio, outra prática marcou a atuação dos alunos nas escolas de educação básica, o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso.

### 3.2 A pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso

A Pesquisa aparece nos Atos Normativos e nos Documentos Institucionais do ISEG, como um dos princípios norteadores. De acordo com o proposto no Parecer CNE/CP n. 9/2001, p.60, a pesquisa dever ser o foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimento e mobilizá-lo para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Sobre a importância da pesquisa no curso a Profa. B.B.A.G. relata:

**Professora:** A continuidade da pesquisa no curso foi fundamental, ela estava presente desde o primeiro termo. No início era como se fazia a pesquisa, porque tem a ver com a autoria, o que é também fundamental na educação. O professor fica preso em suas mazelas e não consegue ver. A pesquisa então pode ser usada para pensar no que se faz. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

Mediante esse princípio é que se apresentam na Matriz Curricular as disciplinas que promovem a pesquisa. Para dar início ao trabalho de pesquisa e auxiliar na realização das monografias, foi elaborado o Regulamento do TCC por mim e pelas Professoras N. e B.

Esse documento foi elaborado de acordo com as Diretrizes já citadas. Na sua introdução se afirma a necessidade do aluno do curso de formação de professor interagir com a prática, ou seja, com o local onde atuará profissionalmente. Salienta-se que, não somente para experimentar, mas para compreensão dos problemas da escola, da aprendizagem e da intencionalidade do próprio curso e das questões concretas trazidas da parcela da Sociedade representada na Escola.

O regulamento define o Trabalho de Conclusão de Curso- TCC como um trabalho acadêmico de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo pertinente à profissão ou curso de graduação, desenvolvido mediante controle, orientação e avaliação docente, exigido como requisito essencial e obrigatório para a obtenção do diploma.

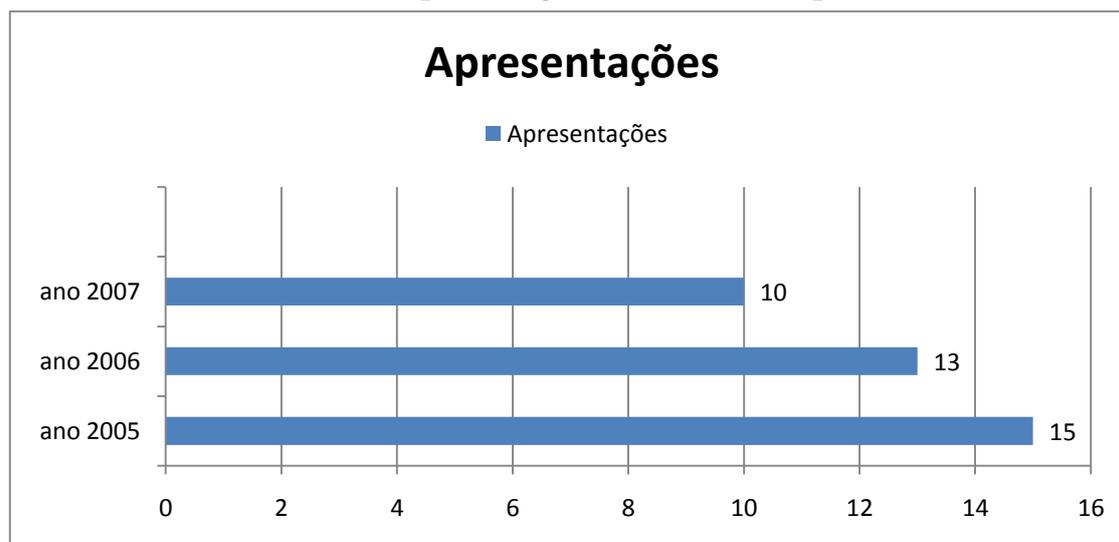
Para tanto, ele é previsto na Matriz Curricular por meio de disciplina obrigatória denominada TCC Trabalho de Conclusão de Curso, com carga horária de 80 (oitenta) horas desenvolvida durante um ano letivo que se destina à orientação para a elaboração do projeto e da monografia. Indica-se que a monografia deve ser um trabalho desenvolvido individualmente pelo aluno sob a orientação do professor.

Quanto à escolha do professor orientador, o Regulamento define que o mesmo é escolhido pelo aluno de acordo com a temática a ser trabalhada. Sobre a preparação do TCC, define que o mesmo se inicia no Primeiro Termo com a Disciplina Pesquisa e Prática de Ensino, passando pela Disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação a qual vai até o final do Quarto Termo. No Quinto Termo continua com a disciplina denominada TCC. Ao chegar no quinto termo, no início do Estágio Curricular Supervisionado, o aluno poderia indicar um tema mediante a apresentação de um problema na área da Educação e da Aprendizagem e, de leituras sobre a questão dirigida para as hipóteses levantadas durante o percurso citado. Vale lembrar que cada termo correspondia a um semestre.

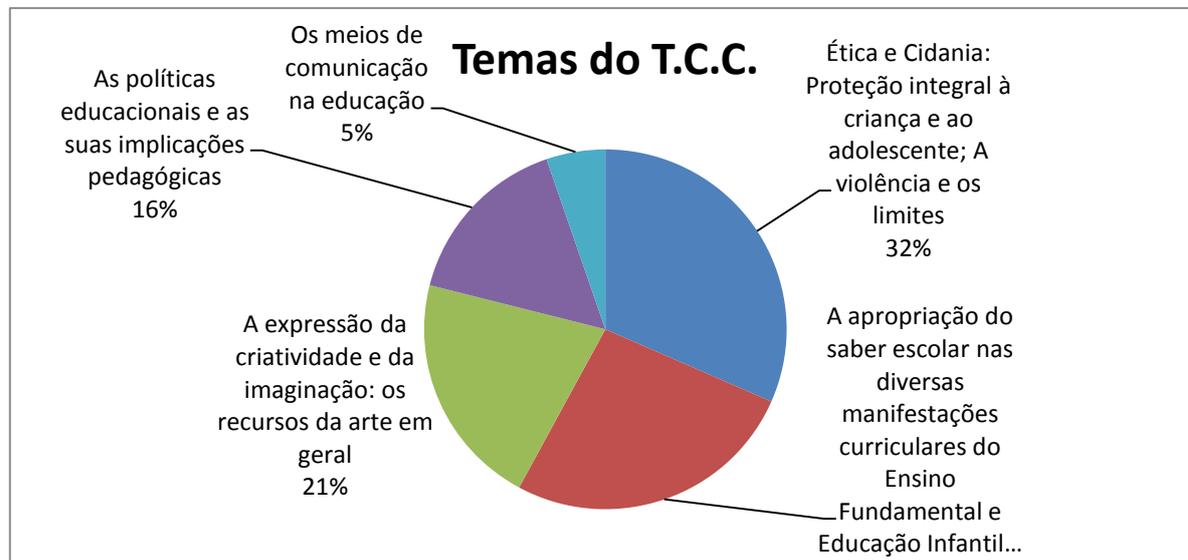
As áreas temáticas de concentração que os alunos poderiam escolher são apresentadas conforme segue: I- A questão da ética e da Cidadania: Proteção Integral à Criança e ao Adolescente; a Violência e os Limites; II- A Apropriação do saber escolar nas diversas manifestações curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia para o Ensino Fundamental e as relacionadas à Educação Infantil; III- A expressão da Criatividade e da Imaginação: os recursos da arte em geral; IV-As Políticas Educacionais e suas Implicações Pedagógicas; V- Os Meios de Comunicação na Educação.

O Regulamento propõe que a monografia, como trabalho de conclusão de curso, deve conter no mínimo 30 (trinta) páginas excluídas as dos anexos e bibliografia e ser apresentada para uma banca composta por professores da Instituição ou de outra Instituição de Ensino. Para a aprovação o aluno deveria ter o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de presença na disciplina TCC e ter a nota mínima 7 (sete) na apresentação escrita e oral.

De acordo a Ata de Registros das Apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso- Monografia se verificou que 15 (quinze) alunas apresentaram os trabalhos no término do ano de 2005; 13 (treze) alunos no término do ano de 2006 e 10 (dez) alunas no término de 2007, perfazendo um total de 38 ( trinta e oito alunos).

**GRÁFICO 1- Quantidade de apresentações dos T.C.C.s no período de 2005-2007.**

As apresentações dos TCCs, no ano de 2007, são pesquisas referentes aos anos anteriores, no período que os alunos cursaram o Normal Superior. Dos trabalhos apresentados segue a relação com a área temática indicada no Regulamento de acordo com o gráfico:

**GRÁFICO 2- Temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso- Monografias- apresentados no período de 2005 a 2007**

I- Ética e Cidadania: Proteção Integral à Criança e ao Adolescente; a Violência e os Limites- 12(doze) trabalhos;

II- A Apropriação do saber escolar nas diversas manifestações curriculares do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil- 10(dez) trabalhos;

III- A expressão da Criatividade e da Imaginação: os recursos da arte em geral- 8(oito) trabalhos;

IV- As Políticas Educacionais e suas Implicações Pedagógicas- 6(seis) trabalhos;

V- Os Meios de Comunicação na Educação- 2(dois) trabalhos.

Mediante esse resultado se constatou o predomínio das pesquisas relacionadas à área da Ética e Cidadania com os temas: Proteção Integral à Criança e ao Adolescente; a Violência e os Limites e também da área Apropriação do saber escolar nas diversas manifestações curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A monografia escolhida para o TCC se destacou como uma atividade de pesquisa marcante na aprendizagem dos alunos, pois todos tiveram que passar pela situação da elaboração e apresentação.

De acordo com a Ata da Reunião Pedagógica do dia 02 de fevereiro de 2004, os professores e coordenação decidiram por realizar uma Semana de Iniciação Científica para que alunos e professores do ISEG, do IESG ou de outra Instituição pudessem apresentar as suas pesquisas. Para o ano em referência decidiram que somente os professores apresentariam as suas pesquisas e no ano seguinte, como já teriam alunos com o TCC em andamento, eles poderiam apresentar. Assim, a primeira Semana de Iniciação Científica, específica do ISEG, ocorreu no dia vinte e vinte e um de setembro de 2004. As três turmas do curso Normal Superior participaram e assistiram as apresentações das professoras e as respectivas pesquisas conforme segue: 1- Profa. Ms. B.B.A.G.A.S. “O desenvolvimento da noção e da transmissão do movimento imediato na criança: uma pesquisa de epistemologia genética.”; Profa. Ms. N.A.G.B. “Como vai a sua escrita? A importância da escrita na vida, na escola e nos T.C.C.s”; Profa. Ms. S.D.A. “O administrador Educador.”; Profa. Especialista I.A.P. “Avaliação Psicopedagógica”.

Vale destacar que no primeiro ano de funcionamento, em 2003, conforme registros no portfólio, o ISEG participou da Semana de Iniciação Científica do IESG, que mantinha os cursos Administração de Empresas e Ciências Contábeis. Essa participação se deu mediante palestra ministrada pela professora do ISEG N.G.B. sob o título “A importância da pesquisa para o desenvolvimento pessoal e do país”, composição da mesa redonda com professores do ISEG E IESG e a participação dos alunos do curso Normal Superior, assistindo as apresentações: das pesquisas em andamento e concluídas dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Administração.

Nos anos seguintes se institucionalizou a Semana de Iniciação Científica, começando sempre com uma palestra sobre pesquisa e apresentações das pesquisas dos alunos e professores.

**Figura 19 – Semana de Iniciação Científica- Palestra de abertura e apresentação da pesquisa da aluna do curso Normal Superior**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

Desse período de pesquisa e elaboração do TCC os nove alunos entrevistados trouxeram as suas memórias que apresento a seguir.

A aluna A.C.B.C.M.V. lembrou da pesquisa de intervenção com os pais da escola onde ela realizou o estágio e contou:

**Aluna:** Não fiz o mesmo projeto do estágio para o TCC Me interessei pelo tema trabalhado pela Profa. C., violência doméstica escolhi esse tema porque vi na escola várias situações de violência. Fui orientada pela Profa.M.A.G.P., Fiz as leituras sobre o assunto, sobre quais as consequências da violência física, emocional e intelectual para a criança. Os passos desse trabalho: Selecionei o grupo, foi na Escola Edson Puga, apliquei questionário com os pais sobre como corrigiam os filhos e entrevistei os que não escreviam Era para levantar o perfil dos pais. Depois, fiz palestras com os pais sobre como cuidar dos filhos sem violência, sempre orientada pela Profa. M.A.G.P Depois das palestras fiz novamente os questionários e entrevistas. Recolhi os dados e escrevi, a maioria dos pais entendeu que usava algumas vezes a violência na educação dos filhos porque tinham sido educados assim. Enquanto fazia esse trabalho, fui com a Profa. M.A.G.P. num Congresso em São Paulo sobre violência doméstica, era uma parceria com a Prefeitura, com a intenção de montar uma rede para se trabalhar sobre a violência. (ENTREVISTA, 05/06/2015).

A aluna L.H.G. contou que mediante o estágio realizado na Educação Infantil desenvolveu a pesquisa para o TCC :

**Aluna:** Na Educação Infantil, fiz na Creche Inês Marangão, desenvolvi um projeto sob a orientação da Profa. E. que originou no TCC “O desenho como forma de linguagem”, aplicava as atividades com as crianças e analisava as suas expressões livres e criativas. Um livro que me marcou e foi referencial para o TCC. “As cem linguagens da criança”, traz atividades práticas, como

trabalhar mas com reflexão, sempre considerando a criança, mostra as experiências de uma escola.(ENTREVISTA, 10/06/2015).

Num trabalho de parceria com a professora da classe, a aluna R.R.C.N. também fez um trabalho de intervenção para diminuir os conflitos e lembrou:

**Aluna:** Fiz o trabalho em uma Escola de Educação Infantil, na escola Dinalva Peron, onde fiz o estágio de Educação Infantil. Levantei o problema, eram constantes os conflitos. A minha orientadora foi a Profa. M.A.G.P. A minha hipótese era a de se ter possibilidades de resolução de conflitos de maneira democrática. Tinha a bibliografia que a professora indicou. Sempre com o acompanhamento da Profa. M.A.G.P., uma vez por semana, montei com os alunos, com a participação da professora da classe, uma assembleia onde se discutia, falando um de cada vez, os problemas da classe e como poderia se resolver. Eles falavam, conversavam, eu fazia intervenções questionando para que eles mesmos buscassem uma forma de não brigar, como resolver o conflito sem agressão. Naquele período as brigas diminuíram. Esse foi o meu T.C.C. ( ENTREVISTA, 05/06/2015)

Outro trabalho de pesquisa foi desenvolvido pelo aluno N.C. por meio de uma parceria entre o seu local de trabalho, Polícia Federal Rodoviária, e uma escola. A pesquisa foi sobre a importância das palestras para a Educação de Trânsito:

**Aluno:** Junto com a professora da classe levávamos os alunos até o local da Polícia Federal e lá eles participavam das palestras sobre a educação no trânsito. Na volta fazíamos uma conversa sobre o que aprenderam e registros. Foi interessante porque era uma aula dada por policial e não por professores, o professor, eu, fazia a parte da reflexão e registros. Os alunos gostaram e aprenderam. O Prof. E. que foi o meu orientador. (ENTREVISTA, 08/06/2015).

A aluna J.B.V. fez todo o percurso de prática docente na mesma escola, começou como voluntária, antes de iniciar o curso Normal Superior auxiliando nas festividades, depois assumiu as aulas do P.A.I., realizou o estágio e era integrante da Escola da Família. De acordo com a aluna, isto facilitou o desenvolvimento de sua pesquisa intitulada “O papel dos pais na educação dos filhos”. Desse trabalho ela relatou:

**Aluna:** Durante o estágio observei que os professores das terceiras séries, se queixavam muito da falta da participação dos pais na escola, que eles não orientavam os filhos que não davam o devido valor a educação escolar dos filhos, não acompanhavam as tarefas. Isto me chamou a atenção, foi um problema que me incomodou, me perguntava se os pais ou responsáveis participarem da vida escolar melhoraria a aprendizagem do aluno? Foi dessa dúvida, dessa pergunta que montei o projeto de trabalho para a pesquisa. Foi assim: Chamava os pais quinzenalmente, para uma reunião, essa reunião era para orientação de estudos e convivência com os filhos. Para essa orientação utilizei Içami Tiba porque tinha uma linguagem mais fácil para os pais. Emprestei as fitas dele que tinham no ISEG e passava para os pais, depois discutíamos os temas. Elaborei quatro ou cinco encontros. Cada encontro era

um tema que abordava como educar, como orientar na tarefa, o cuidar. Utilizava as fitas que tinham as palestras do Içami Tiba, depois abria para as discussões e perguntas. A Profa. B. era a minha orientadora. Mas antes dessas reuniões, apliquei uma avaliação onde tinha atividades de Matemática e Língua Portuguesa, para ver se depois dos encontros com os pais haveria progressão dos alunos. Na elaboração da prova a B. ensinou os critérios, quanto valeria cada questão, um, e a tabulação dos dados. Durante os encontros tinha a parceria da diretora, da coordenadora e da L., servíamos lanche com café. Os dias dos encontros eram os mesmos das HTPCs, mas em espaços diferentes, das 18h às 20h. Poucos pais participaram. Todas as classes de terceiras séries foram convidadas, mas no primeiro dia não foi ninguém. Como era época da Copa, falamos para os alunos que os pais que participassem, no final dos encontros, os filhos ganhariam as pulseirinhas da Copa que estava na moda. No próximo encontro foram vários pais, mas somente cinco ficaram até o final do trabalho. Nos próximos quatro encontros esses cinco pais participavam das discussões após assistirem no vídeo as palestras com o Içami Tiba. As discussões eram sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, que não era somente comprar as coisas. Também, no primeiro encontro foi questionado com os pais o que esperavam para o futuro dos seus filhos, as respostas eram: tudo de bom, ter a minha profissão de pedreiro. Isso foi trabalhado nos encontros, os pais tinham após cada encontro uma tarefa como por exemplo: ir buscar ou levar o filho à escola, ver as tarefas, arrumar lugar para fazer, acompanhar, desligar T.V. nessa hora, ver a mochila, ver junto com o filho se não falta material, conversar sobre a escola. No próximo encontro os pais contavam sobre o cumprimento da tarefa e a sua experiência. O resultado desse trabalho foi que depois dos encontros apliquei a mesma prova, com as mesmas habilidades, mas questões diferentes, e os alunos que os pais participaram dos encontros tiveram um avanço. (ENTREVISTA, 08/06/2015).

Durante a entrevista com a aluna S.C.S., ela buscou o seu TCC impresso e encadernado e contou sobre o seu processo da pesquisa:

**Aluna:** O tema para o TCC surgiu mediante o trabalho de pesquisa que fiz sobre a biblioteca escolar na disciplina de Pesquisa e Prática, era quantitativa, quantas bibliotecas tinham nas escolas de Garça. Depois aprimorei e fui analisar a biblioteca escolar. Investiguei a situação de três bibliotecas escolares do município e a importância dada a ela pelos professores, alunos, diretores. A minha hipótese era de que a biblioteca escolar não tem sido utilizada de acordo com sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Fiz entrevista com diretores, professores, alunos e professores ou funcionários que ficavam na biblioteca escolar das três escolas. Concluí que, apesar de todos a valorizarem, realmente a biblioteca ainda não tinha um papel relevante na educação e nem era utilizada totalmente para a o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Aqui o título da monografia: “A importância dada à biblioteca escolar por educadores de escolas públicas do município de Garça, como instrumento reforçador no processo ensino-aprendizagem”. A Profa. N. foi a minha orientadora. Elaborei os instrumentos da pesquisa, os questionários e tudo ela lia e orientava. Depois de eu ler e escrever sobre a parte teórica, depois sobre a pesquisa de campo, ela também lia e orientava.

Aprendi muito, li os autores que estudavam sobre biblioteca e leitura. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

A aluna R.S.A. desenvolveu a sua pesquisa no mesmo local onde trabalhava como monitora, em uma Creche. Dessa experiência ela relata:

**Aluna:** A minha pesquisa foi focada na Educação infantil, a importância do brincar, do aprender e o desenvolvimento da criança com fundamentação teórica em Vygotsky. Minha orientadora foi a Profa. C. P. Li sobre Vygotsky e a Teoria Histórico Cultural para entender como a criança se relacionava com o adulto e com o mundo. O meu trabalho foi o de observar as crianças brincando e depois fazer a intervenção. Conclui o quanto é importante as ações do professor para o desenvolvimento da criança. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

Na entrevista com a Profa. M.A.G.P.

**Professora:** Lembro que a aluna Rose foi o primeiro TCC que orientei, ela aplicava as atividades e experiências com as crianças, anotava nos formulários, me trazia. Juntas discutíamos o que ocorreu para fazer as intervenções e depois os progressos das crianças pesquisadas. Nessas orientações sempre perguntava à aluna deixando ela chegar as conclusões e elaborações das atividades, tendo o referencial teórico como suporte. (ENTREVISTA,04/06/2015).

Tive acesso a três Trabalhos de Conclusão de Curso, no qual foi possível ler e fazer uma análise. Os trabalhos são das alunas J.B.V.; S.C.C. e R.S.A.

Conforme descrito, os trabalhos de pesquisas eram orientados e acompanhados pelos respectivos docentes até a apresentação quando era composta de uma banca de professores da Instituição.

### **Figura 20 – Orientação para a realização da monografia**



Fonte: Portfólio ISEG (2003-2007).

**Figura 21 – Primeira apresentação do TCC.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

### **3.3 A biblioteca, as brincadeiras e a família como objetos de pesquisa: aproximações de teorias e práticas.**

Em posse dos três TCCs realizei a leitura e comparei com as entrevistas. Considero na citação à aluna como aluna-pesquisadora, pois enquanto era aluna do curso Normal Superior também atuava no campo investigativo de um tema relacionado à prática profissional do professor.

No TCC da aluna-pesquisadora S.C.S. encontrei um trabalho encadernado com capa preta e letras douradas, todo produzido de acordo com as normas da ABNT, contendo 64 (sessenta e quatro) páginas, sendo uma das referências bibliográficas. Logo no início me deparei com a dedicação à sua mãe, já falecida, em seguida com os agradecimentos. Há agradecimentos aos amigos, professores e também aos integrantes das escolas que lhe permitiram realizar a sua pesquisa.

No resumo, há a apresentação do trabalho, inclusive da conclusão, as palavras-chave são: biblioteca escolar, instrumento pedagógico, importância dada pelos educadores. Na Lista das Tabelas se identifica sete tabelas que serão apresentadas na análise. O trabalho está dividido em Introdução, seis capítulos, conclusão e referências. Logo na introdução a aluna já apresenta a indagação que gerou a pesquisa: “Qual tem sido o papel da biblioteca escolar nas escolas públicas do município de Garça e qual é a sua contribuição no processo educativo?” A aluna-pesquisadora descreve que tal questionamento advém de um momento em que estava na biblioteca de uma escola particular e viu um livro que se referia a precariedade das bibliotecas escolares e a sua pouca utilização pela comunidade escolar. Nesse ponto fiquei curiosa, pois na entrevista a aluna contou que se interessou pelo tema mediante a disciplina de Pesquisa e

Prática de Ensino, assim, realizei um novo contato e ela me informou que a consulta da qual ela se referia ocorreu na biblioteca do Colégio Santo Antônio, que era junto com a do ISEG e que se interessou pelo tema realmente desde quando realizou a pesquisa quantitativa conforme disse na entrevista.

No primeiro capítulo é apresentada a teoria que deu embasamento para o trabalho com as ideias de alguns autores sobre o tema. Assim, encontramos Waldeck Carneiro da Silva (1999) com a obra “Miséria da biblioteca escolar”, Luis Milanesi (1988) com o livro “O que é biblioteca”, Ezequiel Teodoro da Silva (2001) com o livro “Leitura na Biblioteca e na Escola”, Neusa Dias de Macedo (2005) organizadora da obra “Biblioteca Escolar Brasileira em Debate- da memória profissional a um fórum virtual”, e ainda o livro de Antônio Carlos Gil (2002) “Como elaborar Projetos de Pesquisas”, explicado pela aluna como referência para a elaboração de projetos de pesquisa nos mais diversos campos do conhecimento. Há o destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais que foram utilizados como fonte bibliográfica. Para cada autor e obra citados, a aluna-pesquisadora faz referência ao tema abordado.

Sobre a metodologia, apresentada no segundo capítulo, verifica-se que foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: a bibliográfica e o estudo de campo. Para o estudo de campo foram utilizados questionários e observações. Ela realizou questionário com 03 (três) diretores, 09 (nove) professores, 03 (três) funcionários das bibliotecas escolares e 09 (nove) alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Como critérios para a observação e análise dos dados pesquisados no estudo do campo, a aluna apresenta: 1- Estrutura física da biblioteca (localização, ambiente, tamanho, iluminação, piso, janelas, ventilação, mobiliário, etc.); 2- Acervo (quantidade, qualidade, conservação, organização dos livros, periódicos, mapas); 3- Profissional responsável pela biblioteca (se qualificado ou não, se há envolvimento com o trabalho pedagógico, se há interação com os professores, se conhece os conteúdos do plano pedagógico); Horário de atendimento; A biblioteca como instrumento pedagógico (quantidade de visitas pelas classes, utilização do acervo, projetos específicos. No capítulo três, a aluna-pesquisadora traz o papel da leitura no desenvolvimento intelectual do cidadão e, por meio da fundamentação teórica pautada em alguns autores discorre sobre os seguintes temas: Nação desenvolvida=cidadãos leitores; A leitura como instrumento de informação social; A função da leitura na infância; A função da leitura no Ensino Fundamental; A escola como espaço ideal para o estímulo à prática da leitura. Os

autores que garantiram a fundamentação são: Fiori (2006), Macedo (2005) Silva (2001) e Parâmetros Curriculares.

No capítulo seguinte a aluna-pesquisadora continua na pesquisa bibliográfica com os mesmos autores já citados e acrescenta Antunes (1985). Apresenta a biblioteca escolar como espaço privilegiado para ler, aborda a missão da biblioteca escolar, a ideologia x realidade, conceitos de biblioteca escolar e a sua função. No capítulo 5(cinco), ainda numa pesquisa bibliográfica, traz a situação da biblioteca escolar no Brasil, fundamentada em Milanesi (1988) e Silva (1999) apresenta a discussão dos seguintes temas: As barreiras existentes para o uso das bibliotecas escolares; Estrutura física das bibliotecas; O silêncio da biblioteca escolar brasileira; O papel do bibliotecário: questão administrativa ou pedagógica? Em seguida, no capítulo 6 (seis) traz a análise dos dados na busca dos resultados por meio da exposição das tabelas, com os questionários, as respostas e a análise. As tabelas estão assim organizadas e analisadas de acordo com o quadro abaixo:

**Quadro 12 – Descrição das tabelas organizadas pela aluna-pesquisadora**

<b>Tabela</b>	<b>Referente</b>	<b>Conclusão Geral</b>
1	Dados da entrevista com os diretores de escola	- comodismo em relação a aquisição dos livros, espera das iniciativas do governo; -em relação à utilização como recurso pedagógico, há abstinência por parte da direção que deixa para o professor; - a não utilização da biblioteca facilita, pois não há necessidade da sua manutenção.
2	Dados da entrevista com os professores	- Alguns dão importância, outros nem conhecem a biblioteca; - Os que se utilizam da biblioteca, não apresentam efetiva preocupação com a escolha dos livros os alunos escolhem o que querem.
3	Dados da entrevista com os funcionários da biblioteca	- são professores ou funcionários readaptados; - não há uma qualificação para desempenhar a função de bibliotecária; - agem como se estivessem prestando um favor.
4	Dados da entrevista com os alunos	- apresentam interesse pela leitura; - visitas à biblioteca acontecem apenas em dias e horários agendados, o que impede do aluno procurar a biblioteca em outros horários.
5	Dados da estrutura física das bibliotecas	- somente uma biblioteca escolar está adequada para o desempenho das tarefas de leitura e acomodação dos livros; - as outras duas são mal localizadas com tamanho insuficiente, pequenas; - necessidade de reposição do acervo, livros organizados de acordo com a série e estantes acessíveis ao tamanho das crianças; - atendimento somente no horário que o aluno está em sala de aula
6	Distribuição de acordo com o roteiro de	- 55,6% condições regulares; - 22,2% condições ótimas;

	observação quanto ao aspecto físico	- bibliotecas em condições precárias para o atendimento e sua utilização no âmbito escolar.
7	Dados do funcionamento da biblioteca	- cada funcionário responsável por biblioteca dá um tratamento diferente aos alunos: Umas atendem o aluno, impedindo-o do mesmo procurar os livros, outra, deixa ao aluno a escolha e a guarda do livro; - professoras não seguem roteiro previamente preparado para a utilização da leitura como recurso pedagógico. Muitas vezes esse recurso é limitado a Língua Portuguesa e não utilizado pelas outras disciplinas. - Uma das professoras entrevistada não conhece a biblioteca

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados encontrados no TCC da aluna-pesquisadora

Na conclusão do trabalho a aluna-pesquisadora responde as suas questões e confere a hipótese levantada de que a biblioteca escolar não tem tido um papel relevante e nem tem sido utilizada de acordo com a sua importância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Faz algumas afirmativas como a necessidade do Governo do Estado incluir cargo de bibliotecário bem como programa para envolver todos os professores despertando neles o interesse de trabalhar com a biblioteca de uma maneira mais efetiva. Destaca que a biblioteca não pode ficar em segundo plano dentro de uma escola, portanto, merece e necessita ter um lugar de destaque dentro de uma unidade, visto o educar ser o seu objetivo maior.

Nesse trabalho de monografia foi possível identificar a postura investigativa adotada pela aluna-pesquisadora. Ela se identificou com um tema a partir de uma disciplina, cursada no primeiro ano do curso Normal Superior, levantou uma hipótese, elaborou questionamentos e organizou, com a mediação da professora orientadora, a metodologia escolhendo dois aspectos: a pesquisa bibliográfica e a de campo. A aluna-pesquisadora escolheu os locais, elaborou questionários, aplicou, tabulou e analisou.

Encontrei outro percurso de pesquisa no trabalho da aluna R.S.A., ao ler a sua monografia intitulada “A Educação Infantil: brincar, aprender e desenvolver” identifiquei a organização estética de acordo com as normas da ABNT e no resumo a indicação de que se trata de um trabalho que busca investigar a função e a importância da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança tendo como suporte teórico a teoria histórico cultural de Lev Semenovitch Vygotsky.

Para tanto, a aluna-pesquisadora buscou esse suporte em autores que se utilizam dessa teoria como referência para as suas pesquisas a respeito de como a criança brinca, por que brinca e como interage com o mundo sócio-cultural do adulto por meio da brincadeira e do jogo, mediado pela ação do educador para a aprendizagem da criança.

O trabalho apresenta relatos de experiência do cotidiano escolar, da entidade onde a aluna-pesquisadora atua, confrontando com as bases teóricas da teoria Histórico-Cultural. As palavras chave desse trabalho são: Brincadeira; Desenvolvimento; Aprendizagem; Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa está organizada em introdução, três capítulos, conclusão, referências e anexos num total de 53 (cinquenta e três) páginas. Na introdução, a aluna-pesquisadora destaca que de acordo com as observações realizadas em seu ambiente de trabalho levantou a seguinte questão: Quando as crianças brincam espontaneamente, em sala de aula, no pátio da escola, quais são os conteúdos e temas que elas trazem consigo? Para ela, a busca dessa resposta poderá auxiliar o educador a compreender o seu papel de mediador.

No primeiro capítulo a aluna-pesquisadora aborda a teoria Histórico-Cultural em três itens a seguir: Representação principal-Vygotsky; O desenvolvimento do ser humano e o processo de aprendizagem; As relações sociais com o adulto e com seres humanos experientes e a Zona de Desenvolvimento Proximal. Para essas apresentações a aluna-pesquisadora se utilizou dos textos de Vygotsky e Leontiev incluídos no livro “Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (1988) e nas ideias de Duarte (1996), Mello (2004), Martins (1997), Fontana (1997).

No segundo capítulo ela aborda as brincadeiras na teoria histórico cultural por meio de temas como: as brincadeiras e os jogos protagonizados, o jogo dramático, as brincadeiras e a escola, as brincadeiras livres e imaginação. Se apropria de Vygotsky, Leontiev e acrescenta Spodek (1998) e Mukhina (1995).

No terceiro capítulo a aluna-pesquisadora apresenta a metodologia da pesquisa, na qual realizou observações da participação dos alunos nas atividades como brincadeiras e jogos dramáticos ou protagonizados. As observações ocorriam em vários momentos e espaços, anotadas em formulários previamente elaborados para as diferentes atividades. Os 25 (vinte e cinco) alunos observados eram da classe de Pré I da Educação Infantil de uma creche, a aluna-pesquisadora descreve a creche e destaca que a sua função nessa Unidade era de monitora. No item 3.3 “Levantamento dos dados”, a aluna-pesquisadora apresenta 4 (quatro) relatos de observações e intervenções, sendo estas no parque, no jogo dramático, escolha de brincadeiras e visita à Galeria de arte. Mediante tais observações ela conclui que segundo o embasamento teórico de Vygotsky, a brincadeira e o jogo, sejam eles dramáticos, livres ou imaginários são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Também destaca a importância do educador como mediador desse processo e lembra que Vygotsky ressalta que, para favorecer a aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Próximo deve ser trabalhada e

isso somente ocorre quando um adulto interage com a criança para que ela realize atividades um pouco além daquelas que ela já conhece, ou seja, que fazem parte da sua zona de desenvolvimento real.

O trabalho desenvolvido por essa aluna evidencia a sua apropriação da interação da teoria e da prática. Teoria aprendida na disciplina de Psicologia e aplicada na sua prática como monitora em uma creche, onde atualmente é diretora. Ela destacou em sua entrevista que sempre aplicou o que aprendia na sua prática, assim foi professora e, atualmente como diretora ainda traz consigo o que aprendeu na sua formação inicial para orientar os professores.

A terceira monografia que li foi da aluna J.B.V., encontrei uma atuação de parceria com a escola, uma intervenção com os pais e uma postura de pesquisadora na organização do trabalho. Apesar de não ser o trabalho final, é possível identificar todo o seu percurso, o que confere com suas afirmações na entrevista no trabalho intitulado “O papel dos pais na educação dos filhos”.

No resumo a aluna-pesquisadora apresenta que esse estudo tem por objetivo a importância dos pais na educação de seus filhos, portanto, partiu da hipótese inicial de que quanto maior o envolvimento dos pais no processo educacional dos filhos, maior a probabilidade de sucesso na educação das crianças. Para tanto, adotou a metodologia de pesquisa de campo realizada com alunos da 3ª (terceira) série do Ensino Fundamental e os seus respectivos pais. As palavras chave apresentadas foram: Rendimento Escolar, Escolarização, Família. O trabalho apresenta 48 (quarenta e oito) páginas com introdução, três capítulos, conclusão e referências bibliográficas.

Na introdução ela justifica a escolha do tema conforme já descrito por ela na entrevista. Percebi que o trabalho está bem coerente com as suas lembranças. No entanto, ressalta-se que no primeiro capítulo, intitulado “O papel dos pais na educação dos filhos”, ela traz uma fundamentação teórica para os temas com os seguintes autores respectivamente: A Família- Dias(1996), Seton (2002), Carvalho (2000), Piletti (1984), Fonseca (1999) e Bean (1995); A tarefa de educar- Nunes (2004), Tiba (2002) e Grunspun (1983).

No segundo capítulo, ela também se fundamenta no autor Thiollent (1986) para conceituar a pesquisa participante, ou seja, a pesquisa-ação e apresenta os procedimentos conforme citado na entrevista. Destaco a organização da prova aplicada antes e depois da intervenção: As provas de Língua Portuguesa continham um texto para a realização da leitura silenciosa para atividades de compreensão de texto e uma produção a partir de uma figura. As

provas de matemática continham as seguintes habilidades: identificação de grandeza: maior e menor; técnica operatória de adição, subtração, multiplicação e divisão; resolução de problemas contendo as quatro operações. Para explicitar a elaboração das provas e os conceitos correspondentes, a aluna-pesquisadora elaborou três quadros, no primeiro traz a referência para a correção da prova de Língua Portuguesa, no segundo a referência para a correção da prova de Matemática e no terceiro as notas das provas de Língua Portuguesa e Matemática e a sua correspondência com os conceitos.

No terceiro capítulo apresenta os resultados e análise dos mesmos por meio de tabelas. Nas primeiras tabelas se tem os resultados nas provas antes da intervenção com os pais, depois as tabelas apresentam os resultados nas provas após a intervenção com os pais. Na descrição da intervenção com os pais está de acordo com a narrativa da aluna-pesquisadora na entrevista. Ainda encontro dentro do encadernado uma lista de presença do dia 11/05/2006 com cinco nomes de pais e quatro assinaturas, no título da lista se lê: “Família e Escola: parceria que pode dar certo. Como a família pode ajudar na escolaridade de seus filhos”.

No trabalho dessa aluna-pesquisadora se identifica a apropriação dos teóricos sobre a questão familiar e a sua relação com a aprendizagem do aluno e um trabalho de intervenção, que contribui para a sua aprendizagem e para a escola. Em sua entrevista ela destacou que é professora nessa mesma escola e, em reuniões de pais sempre traz o que aprendeu com esse trabalho, inclusive as mesmas questões e reflexões. Também lembrou que foi coordenadora em outra escola e realizava um trabalho de interação entre família e escola.

Os três trabalhos analisados mostram a apropriação das alunas com os objetos de pesquisa escolhidos. As escolhas sempre relacionadas com a prática experimentada, tanto na aula de Pesquisa e Prática por meio das leituras, como na própria atuação como monitora ou durante a realização do estágio. Destaca-se um rigor metodológico na elaboração, nas leituras e assimilações dos referenciais teóricos e, o mais relevante dos trabalhos foi a oportunidade de se refletir sobre os temas, principalmente o trabalho sobre as bibliotecas escolares que afirmam as deficiências deste local nas Escolas de Educação Básica.

De acordo com Veiga (1998), há três paradigmas dominantes na formação de professores a saber: 1- Perspectiva Behaviorista, na qual a aprendizagem dos conhecimentos, habilidades e competências são mais relevantes; 2- Personalístico, nesse há o domínio da teoria cognitiva psicológica, habilidade do professor para reorganizar as percepções e as crenças sobre o ensino de comportamento particulares e de conhecimentos específicos e habilidades; 3- Artesanato Tradicional, os professores são considerados como artesãos

semiprofissionais que desenvolvem competências por meio das experiências, dentro de uma concepção em que o contexto sociopolítico é imutável. A autora destaca mais um, ou seja, o quarto, que segundo ela pouco utilizado, é a formação profissional orientada pela pesquisa, com base de que a educação do professor é inerentemente política, rejeitando a crença de se preparar os futuros professores para ajustá-los em escolas como as existentes.

[...] é interessante reconhecer que a formação de profissionais da educação orientada para a pesquisa encoraja os alunos a problematizar o ensino para refletir sobre as suas finalidades. [...] visa a construção de uma identidade profissional alicerçada na capacidade de produzir conhecimento. A lógica que norteia esse paradigma assinala atitudes de compromisso com a democratização das escolas e da sala de aula, de diálogo e participação e de sensibilidade para o pluralismo e a diversidade. (VEIGA, 1998, p. 77-79).

É possível identificar os três primeiros modelos apontados pela autora, na organização e funcionamento do curso Normal Superior do ISEG, mas também é possível identificar o quarto paradigma apontado por ela como essencial na formação. A concepção de pesquisa apresentada pela descrição e análise dos TCCs evidencia que não estavam relacionadas à adaptação à escola, mas à possibilidade de transformação, como a constatação do descaso com as bibliotecas escolares das escolas públicas, as dificuldades da participação da família na vida escolar do filho e, outras que não foi possível analisar neste trabalho. Vale ressaltar que os alunos pesquisadores davam as devolutivas ao local pesquisado e, ainda durante o processo da pesquisa eram acompanhados pelos responsáveis da Instituição na qual pesquisavam.

No entanto, esta prática não perduraria por muito tempo num modelo de Instituto Superior de Educação e curso Normal Superior, funcionando em instituição privada, visto a necessidade dos investimentos para a remuneração do docente.

Na entrevista realizada com a Profa. B.B.A.G., responsável pela disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino, Metodologia da Pesquisa e Estágio, encontro a professora mais lembrada, visto todos os alunos entrevistados citá-la como professora dedicada, extremamente organizada, comprometida, responsável e de extrema sagacidade para com o estudo e pesquisa.

Sobre o período em que atuou no ISEG, ela descreveu:

**Professora:** Foi uma experiência muito boa, aprendíamos juntos, pois todos tinham pouco tempo na docência da Universidade. Eu já tinha a experiência no P.E.C. (Programa de Educação Continuada) para professores da rede pública estadual, na Universidade de Marília, o que me deu base para a disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino, Metodologia da pesquisa e acompanhamento dos alunos até a finalização dos estágios. No início, no

primeiro termo/semestre, os alunos achavam que a professora falava grego, no segundo termo já se acostumavam. Eu sempre dizia que estava ali dando o meu melhor e que exigiria o mesmo e, a pesquisa e o conhecimento poderiam ser um alavanco, levando a reflexão sobre o trabalho além de testar novas ideias. Nivelava por cima mesmo e aos poucos eles aprendiam as exigências. O que faltou era o tempo necessário para acompanhá-los, mas sempre que havia dúvidas, e isso sempre acontecia, eu ficava depois da aula com os alunos. Ensinava sempre a partir de onde eles não sabiam. Os alunos apresentavam, ao chegarem, uma formação simplista, assim, foi necessário retornar para avançar. Na disciplina de Pesquisa e Prática havia a possibilidade, logo no início da formação, da aproximação com a realidade educacional nas escolas de educação básica e ao mesmo tempo as noções de pesquisa para pensar sobre a situação, o que é diferente de pensar a situação. Já introduzia aí um referencial teórico capaz de suprir as necessidades desse aprendizado logo no começo, como por exemplo: Antônio Raimundo dos Santos que apresenta com clareza, os tipos de pesquisa, procedimentos de coleta, o que é fazer estudo de caso, e traz a pesquisa como um resgate do pensar e fazer, binômio que não poderia estar separado. A disciplina de Metodologia da Pesquisa dava continuidade a estes pressupostos da pesquisa iniciados na Pesquisa e Prática de Ensino e culminava no Estágio e, por meio da teoria e prática se chegava no TCC. Tivemos excelentes TCCs. Lembremo-nos da aluna Cláudia que fez sobre Transtorno e *Déficit* de Atenção com Hiperatividade, teve uma autonomia de trabalho, porque quando se faz pesquisa, se tem a ideia da busca, e foi o que ela fez, trouxe cinquenta dicas de se trabalhar com a criança com T.D.A.H., mostrou que a pesquisa pode ser um instrumento de desenvolvimento, pois sai do senso comum. Outras tantas alunas e alunos foram além no trabalho de monografia, apresentando o mesmo perfil. Tínhamos a preocupação de fazer o aluno entender e aplicar, por isso realizamos um seminário onde primeiro os professores apresentaram as suas pesquisas, no ano seguinte os alunos apresentaram, os que não começaram o TCC. apresentavam os projetos desenvolvidos nos estágios. (ENTREVISTA, 11/06/2015).

O relato da professora deixa claro como a pesquisa se desenvolvia e os pressupostos teóricos que respaldavam o trabalho. Assim, a nossa busca era para o desenvolvimento da pesquisa enquanto um processo de produção do conhecimento que proporcionasse ao aluno em formação uma postura questionadora, interrogativa que o levasse a pesquisar a sua ação docente.

Ainda em relação à pesquisa desenvolvida na formação de professores no curso Normal Superior, objeto deste estudo, se destaca a grande dificuldade da sua concretização, visto a contratação dos docentes pelo ISEG, ser de horistas. Foi nesse momento, na prática, que se estabeleceu um grande conflito entre a coordenação e o mantenedor. Isto porque para orientar os alunos para as suas pesquisas, acompanhá-los, ler as suas produções, promover as suas reflexões, não bastavam as aulas dos TCCs, pois na nossa concepção e entendimento, estas ações deveriam ocorrer em atendimentos individualizados ou em pequenos grupos e, para tanto deveria ter investimentos financeiros.

Ocorreram várias reuniões com o mantenedor até que ele foi convencido de que era o melhor para a formação dos nossos alunos e, estabeleceu hora/aula a mais para os docentes que realizassem os atendimentos.

O mesmo processo conflituoso ocorreu quando se iniciaram os estágios. As aulas contidas na Matriz Curricular, referentes ao Estágio Curricular Supervisionado, eram para as orientações e reflexões coletivas e de atendimentos em grupos, mas se fazia necessário o acompanhamento dos alunos nas escolas de Educação Básica onde os mesmos atuavam como estagiários. A solução apresentada pelo mantenedor foi manter a contratação horista e pagar horas/aulas a mais quando o professor realizasse o acompanhamento.

Defendíamos esta interação entre Instituição formadora e Instituição onde o aluno realizava o estágio com a intenção de viabilizar teorias e práticas com a mediação do professor responsável e não como fiscalização de cumprimento de atividades.

Esta situação apresentada em relação ao desenvolvimento da pesquisa no ISEG mostra o que se pode manter ou não, para além das vontades individuais, diferentemente de quando se tem as condições garantidas, como é o caso da pesquisa na formação de professores quando oferecida na Universidade. A tentativa do corpo docente e da coordenação foi a de suprir a dificuldade na realização de pesquisas para além do simples cumprimento de Trabalho de Conclusão de Curso, fora do contexto universitário, que já tem na sua constituição a obrigatoriedade de manter a pesquisa, além do ensino e da extensão.

Uma outra questão de suma importância na formação de professores, é a realização de pesquisas pelo docente que forma o professor. Este investimento não é institucionalizado em Institutos Superiores de Educação, no modelo propositado na atual legislação já citada, portanto, no ISEG este investimento não ocorreu. Havia um investimento financeiro para a participação em Congressos, no qual o ISEG se responsabilizava pelo pagamento do evento, da estadia e alimentação. Vale ressaltar que na Universidade, principalmente na pública, a pesquisa já é institucionalizada para os docentes que formam professores.

O Estágio Curricular Obrigatório e o TCC, mediados pela atuação do professor que possibilitava as intervenções dos alunos, se destacaram como práticas que favoreceram: a relação da teoria e prática; a reflexão da atuação docente; o conhecimento sobre o cotidiano escolar, intervenções e conhecimento e intervenções nas questões sociais.

Portanto, a organização dos estágios e da pesquisa, conforme descritas, buscavam superar a possibilidade de um curso nivelado por baixo ou aligeirado, buscando amparo nas

referências de estudos e pesquisas sobre estágios e processos de pesquisa no curso de formação de professor.

Os estágios e as elaborações das monografias mostraram um pouco das vivências e experiências dos envolvidos na história do funcionamento do curso Normal Superior do ISEG.

No entanto, outras ações e práticas foram identificadas na história do curso Normal Superior do ISEG que também se sedimentaram e marcaram a história desse curso na formação de professores da cidade de Garça-SP, conforme apresento no último capítulo, capítulo 4.

## CAPÍTULO 4

### AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO CURSO NORMAL SUPERIOR DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA, O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TRANSFORMAÇÃO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

A trajetória do Instituto Superior de Educação está registrada e marcada na formação dos envolvidos na Instituição que manteve o curso Normal Superior, conforme foi possível constatar na pesquisa, cujos resultados obtidos são apresentados neste texto de dissertação, por meio da análise dos documentos e dos relatos dos sujeitos envolvidos na curta existência do curso.

A memória, de acordo com Rousso (2007), é considerada como objeto da história do tempo presente, história que pode ser de um passado vivo que não é acabado e, sobre o qual se pode agir e ainda considerar a experiência e a palavra dos indivíduos vivos, portanto, “o importante não é mais o que passou, mas o que é preciso reter e aquilo sobre o qual podemos agir.” (ROUSSO, 2007, 284).

Neste capítulo apresento outras práticas que também marcaram a história da formação de professores em Garça, desenvolvidas no decorrer do curso Normal Superior, em meio ao debate sobre o *locus* onde essa formação deveria ocorrer, até a sua transformação em Pedagogia.

#### 4.1 As práticas de parcerias para a formação de professores

Dentre as parcerias com as escolas de Educação Básica, duas escolas públicas estaduais do município de Garça se destacaram no acolhimento aos alunos estagiários: a E.E. Profa. Maria do Carmo Pompeu Castro e a E.E. Prof. Edson Puga. Essas escolas, logo no início do curso Normal Superior, acolheram alunos para a realização das pesquisas da disciplina de Pesquisa e Prática e para outras observações solicitadas nas disciplinas do curso Normal Superior. Duas alunas se destacaram em vários trabalhos na escola Profa. Maria do Carmo Pompeu Castro, pois além dos estágios e pesquisa de campo da monografia TCC, também atuavam no cotidiano da escola. Ambas destacaram na entrevista atuações que estão

registradas no portfólio. Elas organizaram uma recepção para os alunos das Escolas de Educação Infantil que iriam para o Ensino Fundamental no ano seguinte. Essa recepção foi chamada de “Dia do Amigo” e consistia em contação de histórias, apresentação de danças e oficina de dobradura. Para a apresentação das danças elas ensaiaram alguns alunos da própria escola, para a contação de história a aluna J.B.V. recorreu às oficinas oferecidas nas Jornadas de Educação do ISEG e, aulas do curso normal Superior, para a oficina de dobradura a aluna M.H.A. recorreu às pesquisas e para a elaboração das danças e ensaios as alunas recorreram também às aulas do curso Normal Superior do ISEG.

No dia marcado as classes foram e, de acordo com elas foi um sucesso conforme se confere nas imagens encontradas no portfólio.

**Figura 22 – Dia do Amigo organizado pelas estagiárias alunas do curso Normal Superior**



Fonte: Portfólio do ISEG

Assim, essas atividades demonstravam a parceria entre a Instituição de formação e a escola de atuação. No entanto, essa relação somente era possível devido a abertura dada pelas diretoras das escolas, ou seja, pela permissão da atuação das alunas em formação.

Ao tomar conhecimento dessa pesquisa, a diretora da escola que atuava no período em que as alunas J.B.V. e M.H.A. realizaram os trabalhos de estágio e pesquisa, fez algumas colocações por escrito e me enviou via e-mail o que vale a pena divulgar:

**DIRETORA:** Ambas fizeram excelente estágio. As duas se prepararam todo o tempo para serem excelentes profissionais, estudaram, lutaram, venceram preconceitos. Dedicaram-se, abriram mão de suas coisas particulares, dedicando-se muito e muito ao estágio e a escola. Sempre vinham com aquilo que precisavam fazer, faziam animadamente e as devolutivas eram sempre encaradas como boas pela Instituição. Lá no Maria do Carmo dei a elas a oportunidade de observar a escola(prédio, classes, professores, alunos, todos os funcionários juntos e depois cada um na sua função, coordenação (observação e trabalho com),igualmente com Direção. Participaram de HTPC, Reunião de Pais e Mestres, Reunião de APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/Série, Festas e acontecimentos em geral, também atuaram regendo classes de todas as séries e aulas de reforço, além de atuarem também nas classes de Educação Especial (DI), que só nós tínhamos em Garça, biblioteca e merenda também foram destaques. Penso que esse

projeto de vida profissional das duas, escolheram a Faculdade certa e o estágio igualmente certo. Isso fez com que o estágio fosse totalmente útil para todos, permitindo a elas a conquista do sonho de ser professora.

Mediante o exposto pela diretora, se evidencia a abertura dada por esta gestora às alunas para atuarem na escola e, assim, aprenderem na própria atuação.

Localizei no portfólio uma reportagem que traz uma atuação bem significativa da aluna S.A. em uma entidade social. Era um trabalho de iniciativa da Professora C. P. V., responsável pela disciplina de Tecnologia da Comunicação e Informação que fez uma parceria com o SOS Bombeiro, projeto social desenvolvido pelos bombeiros com apoio de voluntários que atendia crianças e adolescentes em situação de risco. Esse atendimento ocorria em um local e consistia no desenvolvimento de atividades artísticas e auxílio às tarefas escolares. A aluna S.A. participou ativamente na divulgação e coleta dos livros, inclusive dentro do ISEG e CSA. Após a coleta organizou uma biblioteca no local onde funcionava o projeto.

**Figura 23 – Reportagem sobre projeto desenvolvido por professora e aluna do curso Normal Superior.**

*Journal  
A marca de  
Garça  
12/11/05  
p. 05*

## Projeto “Ensine uma Criança a Ler”: quem doar livros concorrerá a brindes

A literatura pode levar uma pessoa a lugares nunca dantes navegados. Ela tem o poder de conquistar o leitor, ensiná-lo e fazê-lo compreender a realidade que o cerca. Num misto de realidade e fantasia ela ensina brincando ou brinca ensinando, mas, para entrar neste mundo de letras é preciso, primeiro, que se aprenda a ler, e está sendo lançado em Garça o Projeto “Ensine uma Criança a Ler”. Segundo a professora Célia Pagotto Veiga, idealizadora do projeto, o mesmo não tem fins lucrativos, e objetiva incentivar a leitura, e se faz necessário conseguir a doação de livros e revistas que comporão uma Biblioteca no SOS Bombeiros.

“Quem fizer a doação de livros ou mesmo revistas estará concorrendo a várias bolas de futebol e um conjunto de camisetas da “Tocha Confecções”. O sorteio será realizado no próximo dia 25, na unidade do SOS Bombeiros, e solicitamos que toda comunidade garcense participe”, falou a professora, que também é jornalista.

Segundo ela, o fim do ano letivo está chegando e muitos livros irão para as prateleiras, e só sairão de lá no dia de se tirar o pó, e a doação beneficiará muitas crianças que, como enfatizou Veiga, somente não criaram o hábito de ler porque nunca tiveram um livro nas mãos. O projeto que conta com a colaboração da aluna Soraja (Normal Superior/ISEG) e da Profª. Luciana (Projeto SOS Bombeiros), tem por meta estruturar a Biblioteca do SOS Bombeiros, que já vem sendo montada, e atender, além de seus 49 alunos, outras crianças da comunidade. Por isso serão bem aceitos livros de literatura infanto-juvenil; livros didáticos, paradidáticos e até mesmo revistas.

“Além de realizarem bastante consultas, o que justifica a importância das revistas, eles também realizam muitos trabalhos onde se faz necessário os recortes de pesquisa, por isso as revistas também serão bem aceitas. As pessoas deixam os livros guardados e nem imaginam o bem que eles podem fazer para outros que, infelizmente, não tem como comprar. Além dos alunos da unidade do SOS Bombeiros a Biblioteca ficará aberta à comunidade”, explicou Célia.

Muitas vezes, disse a professora, a criança ou o jovem, só precisa de um “empurrão” para começar a ler. Não são poucos os casos em que este empurrão independe da vontade dos pais ou da própria pessoa que, por questões financeiras, não podem comprar livros.

“A meninada deixa os livros em casa. Muitos esquecem até que ele existe, então é só participar do Projeto: Ensine uma criança a ler, doando um livro para a Biblioteca Infante - Juvenil do SOS Bombeiros e concorrendo a várias bolas de futebol e um conjunto de camisetas”, finalizou ela.

As doações podem ser feitas diretamente na sede do SOS Bombeiros que fica a rua José Augusto Escobar, 897.

Fonte: Portfólio do ISEG(2003-2007)

A prática exposta na reportagem demonstra que a relação também ocorria com outras entidades além da escola, como também lembrou a aluna J.B.V. na entrevista:

**Aluna:** O Pólo de Educação Ambiental solicitou do ISEG uma aluna para estágio remunerado, e eu fui indicada pelos professores. Era meio período. Trabalhei lá dois anos auxiliando nas atividades realizadas com as crianças. (ENTREVISTA, 08/06/2015).

O Pólo do qual a aluna se referiu, era um Centro Integrado de Educação- Pólo Educação Ambiental, mantido pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Secretaria Municipal da Educação. Este Centro realizava um trabalho de preservação ambiental junto aos alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As escolas agendavam e, durante sete encontros uma professora do Pólo promovia atividades e visitas às nascentes do rio que abastece a cidade, ao Serviço de Água e Esgoto, ao Bosque, à Cooperativa de Reciclagem e ao Aterro Sanitário do município.

A diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Claudia Maria Rodrigues Aronne também solicitou uma aluna para estágio remunerado para acompanhar um aluno deficiente. A aluna M.L.S.G. foi convidada e aceitou. Na entrevista ela relembrou essa situação:

**Aluna:** Quando cheguei na escola era um aluno deficiente mental com esquizofrenia e a família não aceitava que frequentasse a APAE. Ele era muito agitado e tinha fascínio por objetos cortantes. Passava a situação dele nas aulas de psicologia para discussão e orientação. Logo ele saiu e passei a ficar com um aluno cadeirante que estava com as mãos atrofiando, acompanhava na aprendizagem e escrevia para ele. Aprendi muito nessa escola, inclusive estou lá até hoje como professora. (ENTREVISTA, 09/06/2015).

A professora de psicologia M.A.G.P. lembrou na entrevista que constantemente era solicitada nas escolas para palestras devido as indicações dos alunos estagiários, ou dos que desenvolviam algum trabalho nas escolas. Na entrevista com a aluna M.H.A. ela realçou uma situação de intervenção com o auxílio da professora:

**Aluna:** Lembro que realizei um trabalho com alguns alunos disléxicos da E.E. Profa. Maria do Carmo Pompeu Castro, as atividades eram orientadas pela Profa. M.A.G.P.. Era uma classe de terceira série e esse grupo não estava alfabetizado. Após as intervenções eles aprenderam a ler. (ENTREVISTA, 10/06/2015).

Essa parceria entre o ISEG, as escolas e entidades favorecia a todos os envolvidos, pois proporcionava aprendizados.

De acordo com o Projeto Pedagógico de cada licenciatura o ensino não se limitaria apenas ao espaço da Instituição, mas se daria nas articulações entre a teoria e a prática, não apenas por meio dos estágios e pesquisas, mas na experimentação das práticas embasadas pelas teorias estudadas nas disciplinas.

Nesse sentido, encontrei no portfólio registros de visitas dos alunos aos locais de aprendizagem fora do espaço da Instituição e, também visitas de profissionais à Instituição, o que contribuía para a formação dos professores.

A aluna M.L.G. destacou na entrevista:

**Aluna:** Comecei a estudar já com trinta e oito anos, no começo assustei um pouco, mas depois, todos os dias eu ia com muito entusiasmo, cada dia era uma novidade boa para aprender, além dos eventos como a Feira de Leitura, as Jornadas que depois ficaram Simpósios, as palestras, gente da educação que vinha conversar, as aulas na biblioteca, tudo levava a aprender. (ENTREVISTA, 09/06/2015).

No portfólio encontrei registros da participação de um diretor de escola, na aula de Legislação, explicando aos alunos, futuros professores, o funcionamento de uma escola de educação básica pública estadual de acordo com a legislação vigente e a reflexão sobre as políticas educacionais e as dificuldades que se apresentavam no cotidiano.

Outro destaque para a participação de profissionais nas aulas foi o registro da palestra da neurologista Dra. Elisabete Castelon Kokiewtz, que abordou no encontro com os alunos, as suas pesquisas referentes à neuroplasticidade do cérebro e a sua contribuição para o ensino e para a aprendizagem.

**Figura 24 – Palestra com a neurologista.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

A Câmara dos Vereadores do Município de Garça também foi local de aprendizagem. Com destaque para uma palestra e debate sobre a Violência Sexual de Crianças e

Adolescente, liderada pela Professora de Psicologia M.A.G.P. com a participação dos alunos e professores do ISEG e da comunidade.

**Figura 25 – Participação das alunas em evento na Câmara Municipal de Garça SP.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

A prática do Estudo do Meio aprendido nas aulas, fundamentada nos estudos de Freinet, foi experimentado por professores e alunos em uma Fazenda pertencente ao município de Garça, onde a sua proprietária desenvolvia um trabalho de produção sustentável desde o cultivo e colheita do café até a reciclagem de papel e cuidados com as nascentes.

Visto o estudo ocorrer durante o dia, a participação dos alunos e professores foi pequena, mas socializada com os que não puderam participar. Todo o estudo foi registrado, desde a trajetória até o trabalho lá desenvolvido.

**Figura 26 – Estudo do Meio na Fazenda.**



Fonte: Portfólio ISEG. (2003-2007).

No Portfólio, encontrei uma reportagem de jornal descrevendo a ida de uma classe ao Centro Integrado de Educação- Polo Educação Ambiental para conhecer como trabalhar com os alunos a questão da preservação do ambiente. Essa visita foi organizada pela professora da disciplina de Conteúdo e Metodologia de Ciências da Licenciatura Ensino Fundamental Anos Iniciais. É nesse local que a aluna J.B.V. atuava como estagiária remunerada.

**Figura 27 – Reportagem sobre a ida dos alunos no Polo de Educação Ambiental.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

Ainda no portfólio encontrei registros dos estudos realizados na disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação: a visita à rádio e análise de jornal.

**Figura 28 – Visita à rádio e trabalho com jornal**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

Nas entrevistas realizadas com os alunos, todos citaram as aulas práticas ministradas pela Profa. E.R.N.P., tanto na Licenciatura de Educação Infantil como na Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sobre esse aprendizado a aluna R.R.C.N. apontou:

**Aluna:** Comecei a aplicar tudo o que havia aprendido nos estágios de participação e ainda no Laboratório de Aprendizagem com a Profa. E., reaproveitamento de materiais; utilização do ábaco, material dourado em matemática; atividades com tinta, uso do avental para contação de histórias, como ensinar partindo dos conhecimentos dos alunos. (ENTREVISTA, 05/06/2015).

O Laboratório de Ensino e Aprendizagem era uma sala com um espaço específico para a confecção de materiais concretos e aplicação dos mesmos em situações problemas. No portfólio encontrei o registro sobre esse ambiente, local onde além da confecção dos materiais os alunos, futuros professores, aprendiam como aplicar tais atividades com as crianças, ou seja, experimentavam com o auxílio e mediação do professor formador, para depois aplicar com os alunos nos projetos de trabalho do estágio ou do TCC.

Além da citação da aluna, há no portfólio fotos com explicações desse ensino e aprendizagem relacionados à Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa atividade prática os alunos vivenciaram e experimentaram situações para identificar os processos relativos à construção do número pela criança, além da elaboração e resolução de situação problema. Tais atividades eram fundamentadas nos referenciais de acordo com a bibliografia, conforme o registro da professora encontrado no Portfólio: “Um dos objetivos é oportunizar aos alunos a percepção da confluência entre as teorias e práticas de ensino de forma suplantando o reducionismo do academicismo e limitações da formação meramente técnica” (PORTFÓLIO, 2003-2007).

Esse registro indica a atuação da professora na relação teoria e prática, e uma formação voltada para as práticas de um saber fazer para além do local de formação.

**Figura 29 – Atividades das alunas do curso Normal Superior no Laboratório de Aprendizagem.**



**Sistema monetário:**  
simulando o comércio  
de brinquedos.

**Comparando valores de produtos  
e somas disponíveis :**  
o estabelecimento de relações



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

#### **4.2 Práticas de integração com Educadores: as Jornadas de Educação.**

Já citei no primeiro capítulo sobre a Jornada de Educação, mas vale retomar alguns dos seus aspectos e as que ocorreram entre 2003 e 2007, pois os catorze sujeitos entrevistados citaram esse evento como sendo essencial na formação do professor, além de promover a interação com a comunidade educacional e acadêmica, do município de Garça e de toda a região. Foi necessário alterar o nome de Jornada para Simpósio a pedido dos professores visto o certificado com o nome de Jornada não ter validade para a progressão na carreira e sim o nome Simpósio.

No Portfólio específico dos eventos do ISEG encontrei os registros da trajetória das Jornadas.

A iniciativa da 1ª Jornada foi relatada no capítulo 1 e, as Jornadas seguintes apresentaram as mesmas características conforme segue: levantamento dos temas a partir de

consulta aos representantes da Educação Básica do município; organização contando sempre com uma palestra de abertura, oficinas e uma palestra de encerramento; divulgação e convites. No entanto, em cada evento ocorria aprendizados diferenciados de acordo com o que se apresentava. Na 1ª Jornada foi marcante a presença da educadora Madalena Freire, mas também se destacou na abertura, a presença de representantes da educação nos segmentos do município, representantes da Diretoria Regional de Ensino de Marília SP e da Instituição. A palestra inicial ficou para a Profa. Ms Alba Regina Spinardi Bueno que abordou questões relacionadas ao título: “ O despertar da sensibilidade na leitura da vida e na literatura.”

### **Figura 30 – Abertura da 1ª Jornada de Educação**



Fonte: Portfólio do ISEG(2003- 2007).

Como já citado, a palestra e a presença da educadora Madalena Freire ficou marcada na vida da Instituição, pois a sua eloquência para as questões educacionais ficou na lembrança dos alunos e professores que tiveram a oportunidade de conhecê-la ouvir e interagir na sua palestra sob o título: Relação entre Educador, Educando e Grupo Afetividade. No momento anterior a sua palestra, a professora responsável pelo Teatro do CSA e pela disciplina Capacitação Teatral para Educadores, organizou uma apresentação com uma das alunas do N.A.C. Núcleo de Artes Cênicas do CSA para recepcionar a palestrante. Esta apresentação foi a declamação de um poema escrito pela Profa. Susy May, intitulado “O Estudante”.

**Figura 31 – Recepção à palestrante e palestra da Profa. Madalena Freire.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

**Figura 32 – Autógrafos e foto com a turma de alunos do 2º termo/2003 e professores**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

Além das palestras, as oficinas marcaram a 1ª Jornada de Educação. Conforme mencionado no primeiro capítulo, as oficinas foram ministradas pelos próprios professores do ISEG, e, os temas foram definidos após consulta junto aos professores da Rede Pública Municipal de Garça SP.

**Figura 33 – Oficinas da 1ª Jornada de Educação do ISEG**

Oficina: Convivendo em equipe: alunos e professores.  
 Profa. Ms. Maria Aparecida Gomes Piola



Oficina: A pesquisa como instrumento de autonomia.  
 Profa. Ms. Beatriz Braga do Amaral Gurgel Alves de Souza



Oficina: Leitura: gosto ou desgosto  
 Profa. Ms Nancy Aparecida Guanaes Bonini

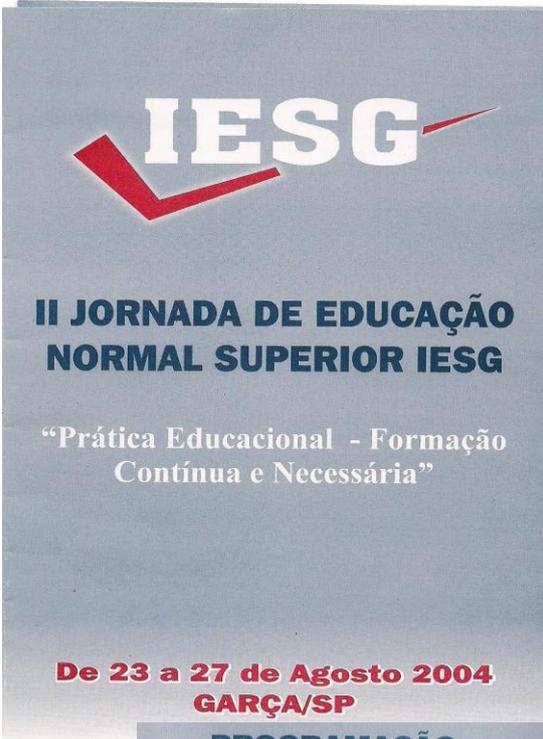


Oficina: Vitamina S – A sensibilidade como conteúdo fundamental.  
 Professoras: Kátia Magali de Souza e Suzy Mey Truzzi

Fonte: Portfólio do ISEG

No portfólio do ISEG, sobre as Jornadas de Educação, não há fotos da II Jornada que recebeu o título: “Prática Educacional- Formação Contínua e Necessária”. Há o panfleto com a programação e a ficha de inscrições. O evento aconteceu no período de 23/08/2004 a 27/08/2004. Ocorreram quatro palestras, sendo três ministradas por professores da UNESP-Marília: Profa. Dra Elisabete Castelon Kokiewitz, Profa. Livre Docente Lourdes Marcelino Machado, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena. A palestra de encerramento foi do Prof. Jonas Ribeiro, um autor de livros infanto/juvenil e contador de histórias. Quanto às oficinas, foram ministradas pelos professores do ISEG.

Figura 34 – Folder da Programação e Inscrição da II Jornada de Educação.



**IESG**

**II JORNADA DE EDUCAÇÃO  
NORMAL SUPERIOR IESG**

“Prática Educacional - Formação  
Contínua e Necessária”

**De 23 a 27 de Agosto 2004  
GARÇA/SP**



**IESG**

**II JORNADA DE EDUCAÇÃO  
NORMAL SUPERIOR IESG**

“Prática Educacional - Formação Contínua e Necessária”

**DE 23 a 27 de AGOSTO  
GARÇA-SP**

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

**- PROGRAMAÇÃO -  
PALESTRAS**

**Dia 23/08 Segunda-feira 19h e 30 min.**

Palestra: O APRENDIZADO DA CRIANÇA E A NEUROPLASTICIDADE CEREBRAL  
Docente : Prof<sup>a</sup> Dra Elisabete Castelon Kokiewitz  
Neurologista clinica e professora da UNESP- Marília.

**Dia 24/08 Terça-feira 19h e 30 min.**

Palestra: PROFISSÃO PROFESSOR: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE  
Docente: Prof<sup>a</sup> Livre Docente Lourdes Marcelino Machado  
Professora da UNESP Marília

**21h e 30 min.**

Palestra: LEITURAS DE PROFESSOR  
Docente: Prof. Doutor Dagoberto Buim Arena  
Professor da UNESP - Marília

**Dia 27/08- Sexta-feira- 19h e 30 min.**

Palestra: COLCHA DE LEITURAS...UNINDO AMORES, ALINHAVANDO LEITORES...  
Docente: Professor Jonas Ribeiro  
Contador de Histórias e autor de livros infanto/juvenil

**OFICINAS**

**Dias : 25 e 26 de Agosto -19h e 30min**

**Oficina 1** O MUNDO MÁGICO DAS ARTES VISUAIS  
Docente: Professora Viviane Corrêa Lemos  
Professora de Artes da UEL - Universidade Estadual de Londrina

**Oficina 2** ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E 1<sup>ª</sup> A 4<sup>ª</sup> SÉRIES - TAREFA DE PROFESSORES E ALUNOS.  
Docente : Prof<sup>a</sup> Mestra Elis Regina Neves Pereira  
Professora do IESG

**Oficina 3** A EDUCAÇÃO E PROJETOS DE TRABALHO  
Docente: Prof<sup>a</sup> Mestra Salete Domingos do Amaral  
Professora do IESG

**Oficina 4** LER PARA ENSINAR A LER  
Docente: Prof<sup>a</sup> Mestra Nancy Guanaes Bonini  
Professora do IESG

**Oficina 5** A FORMAÇÃO ÉTICA POR MEIO DA DRAMATIZAÇÃO  
Docente: Professora Mestra Maria Aparecida Gomes Piola  
Psicóloga , Professora do IESG e da UNESP Assis - SP

**FICHA DE INSCRIÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

End.: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Área de Atuação \_\_\_\_\_

Assinale **uma** opção:

( ) 1- O MUNDO MÁGICO DAS ARTES VISUAIS ( ) 3- A EDUCAÇÃO E PROJETOS DE TRABALHO

( ) 2- ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E 1<sup>ª</sup> E 4<sup>ª</sup> SÉRIES. TAREFA DE PROFESSOR E ALUNOS ( ) 4- LER PARA ENSINAR A LER

( ) 5- A FORMAÇÃO ÉTICA POR MEIO DA DRAMATIZAÇ

Vagas limitadas - Será respeitada a ordem de chegada das inscrições

Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

A III Jornada de Educação do ISEG- sob o título “ As Múltiplas Linguagens da Educação” ocorreu de 06 a 11 de outubro de 2004 e, se diferenciou das duas primeiras ao apresentar mais profissionais de outras Instituições Educativas e Sociais nas palestras e oficinas. A abertura teve a participação dos alunos do curso Normal Superior encenando uma poesia de autoria da Profa. Susy Mey- “Novíssima Poesia Brega”,uma sátira às letras de músicas após um trabalho de análise e reflexão realizado pelos alunos do curso Normal Superior. A palestra de abertura “A influência dos meios de comunicação na Educação” foi ministrada pelo jornalista Prof. Dr. Dirceu Fernandes Lopes. Outra palestra sob o título “O desenvolvimento da criança e a educação” foi ministrada pela Profa. Dra. Sueli Mello da UNESP- Marília. O encerramento da Jornada foi marcado pela composição de uma Mesa de Debates com a participação dos órgãos sociais do município de Garça SP conforme segue : Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente- CONANDA; Vara da Infância e da Juventude; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente- COMDICRA.

**Figura 35 – Folder de divulgação e apresentação da abertura da III Jornada de Educação.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2207).

**Figura 36 – Palestras e Debate na III Jornada de Educação**



Fonte: Portfólio do ISEG (2007).

**Figura 37 – Oficinas da III Jornada de Educação do ISEG**

		
<p>Oficina: Musicas, Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais da Cultura Brasileira- Profa. Lucilene Silva.</p>	<p>Oficina: A psicomotricidade no apoio à educação das crianças- Prof. José Eduardo de Almeida.</p>	<p>Oficina: Educar e Cuidar: crianças de 0 a 3 anos. Profa. Ms Maria Auxiliadora Farias.</p>
		
<p>Oficina: O rádio como recurso pedagógico. Profa. Especialista Célia Pagotto</p>	<p>Oficina: A criança que não aprende: como reconhecer e lidar com hiperatividade, depressão infantil, discalculia e dislexia. Profa. Dra. Elisabete Castelon Konkiewitz e Profa. Especialista Inês Panzieri</p>	<p>Oficina: Ensino da Matemática na perspectiva da formação de conceitos. Prof. Dr. José Carlos Miguel</p>

Fonte: A autora de acordo com o Portfólio do ISEG ( 2003-2007).

A IV Jornada do ISEG, intitulada “A Performance da Educação: aprender e ensinar, ensinar e aprender” aconteceu em agosto do ano de 2006 e contou com a presença do Prof.

Celso Antunes na palestra de abertura. Mediante a procura pela palestra, foi necessário realizá-la em um espaço fora do ISEG, no salão de eventos do Tênis Clube de Garça. Na palestra de encerramento a garçence Profa. Maria Regina Pereira Araujo, então Dirigente Regional de Ensino de Ourinhos SP, apresentou e proporcionou discussão e reflexão por meio de uma palestra intitulada “Paradigmas da Educação Atual”. Das oito oficinas oferecidas, seis foram ministradas por professores do ISEG, das outras duas, uma por professora doutora da UNESP Marília SP e a outra por duas profissionais especialistas da área de Educação Especial.

Esta Jornada trouxe um diferencial das anteriores, pois envolveu a comunidade educacional do município de Garça SP por meio de uma exposição denominada: “Vivências compartilhadas”. Nessa exposição os professores e alunos em formação de professor, puderam conhecer metodologias, práticas e resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos das Escolas de Educação Básica.

**Figura 38 – IV Jornada de Educação do ISEG - palestra com o Prof. Celso Antunes.**



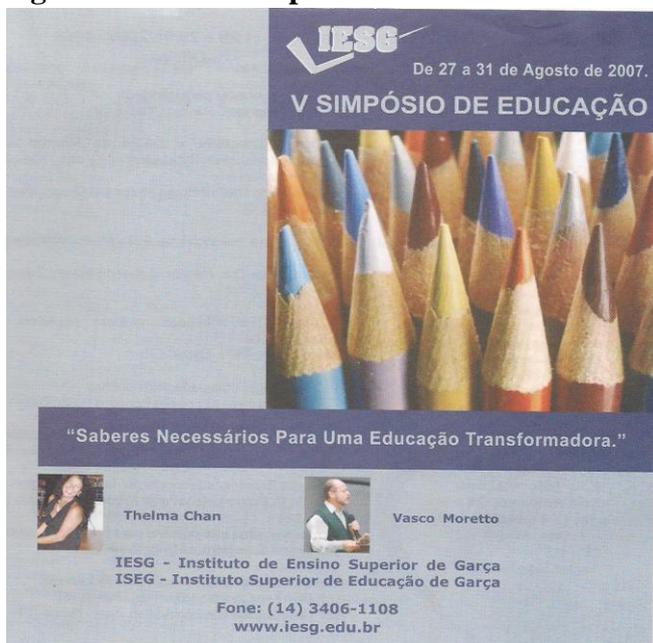
Fonte: Portfólio do ISEG (2003- 2007).

No ano de 2007, o curso Normal Superior já havia se transformado em curso de Pedagogia e o nome Jornada também mudou para Simpósio. Tal mudança se fez necessária porque os Sistemas Educacionais públicos não aceitavam para a evolução funcional do professor os certificados com o nome de Jornada. Visto o recorte temporal dessa pesquisa se referir ao período de 2003 a 2007, trago recortes encontrados sobre o V Simpósio de Educação do ISEG intitulado “Saberes Necessários Para Uma Educação Transformadora”.

A participação dos professores da Universidade Pública permaneceu, tendo uma oficina denominada “Gestão Educacional: da sala de aula à escola”, ministrada pelas Professoras Doutoras Ana Clara Bortoleto Néri e Graziela Zambão Abdian Maia, ambas da UNESP- Marília SP.

A palestra de abertura foi realizada pelo Prof. Dr. Vasco Moretto: “O dia a dia do professor competente em sala de aula” e a palestra de encerramento foi interativa com a musicista Thelma Chan: “Musicalidade na Educação”.

**Figura 39 – Folder e palestra de abertura com Prof. Dr. Vasco Moretto.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

**Figura 40 – Oficinas e Palestra de encerramento do V Simpósio do ISEG.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

### **4.3 Linguagem artística: práticas de música e teatro**

Na Matriz Curricular encontrei as disciplinas na qual as suas ementas favorecem o conhecimento das linguagens artísticas na formação do professor. Na Licenciatura de Educação Infantil há as disciplinas de Arte na Educação Infantil e Musicalidade. Nas ementas se percebe as Artes Visuais como linguagem, expressão e comunicação humana com a

integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos, cognitivos, além da promoção de interação, comunicação social e o desenvolvimento do potencial criador. Em relação à música, verifiquei na ementa, a sua identificação como uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos por meio do relacionamento expressivo do som e silêncio; manifestação popular e cultural; a abordagem por meio da compreensão da estrutura, apreciação e conhecimento dos vários estilos.

Na Matriz Curricular da Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental há a disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino da Arte que apresenta na sua ementa a apreciação e apropriação das diversas modalidades de Arte como objetos de conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental a saber: artes visuais, dança, música e teatro. E ainda destaca a compreensão do universo da arte como um tipo particular de conhecimento que envolve a sensibilidade, percepção e imaginação.

As práticas relacionadas a essa proposta de trabalho contida nas ementas se verificou nas fotos do Portfólio e nas entrevistas. A aluna J.B.V. relatou que essa formação fez uma grande diferença na sua atuação:

**Aluna:** Desde que comecei a minha atuação como professora, mesmo antes de terminar o curso, já aplicava o que aprendia nas aulas de Musicalidade, de Arte e de Educação Física. Trabalho a apreciação musical apresentando os vários estilos, para conhecer, o gostar vem depois, e apresento também as cantigas. Faço danças e coreografias com eles. Não tenho o receio desse trabalho como já vi alguns professores se negarem a trabalhar com as linguagens da arte ficando somente no desenho. (ENTREVISTA, 08/06/2015).

A mesma aluna me cedeu as pastas guardadas, na qual contem músicas, brincadeiras folclóricas e atividades. Ela se lembrou de uma exposição realizada na disciplina de Arte na Educação infantil e Conteúdo e Metodologia de Ensino da Arte, explicou que cada grupo de aluno apresentou uma linguagem artística. Relatou que nas aulas de Musicalidade, aprendeu muito com as visitas de músicos na classe, e com a ida à Escola de Cultura. Contou que foi assim que conheceu instrumentos musicais. Lembrou também que passaram por uma experiência de confeccionar instrumentos musicais e utilizá-los em contações de histórias. Nessa atividade os grupos se apresentaram uns para os outros.

**Figura 41 – Apresentação dos alunos nas aulas de arte.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003- 2007).

**Figura 42 – Aulas interativas de música no ISEG e no Centro de Cultura Artística do município de Garça.**



Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

O curso de teatro denominado “Capacitação Teatral para educadores”(ANEXO 2) foi o grande diferencial no curso Normal Superior e lembrado imediatamente pelos nove alunos entrevistados quando perguntei o que mais marcou durante o curso.

Quando incluímos esse curso como tempo para atividades científico cultural não contávamos com a grande repercussão que o mesmo provocaria.

Vale trazer a história de como se deu o teatro nessa formação e, como no período estudado, ele se concretizou como práticas advindas do CSA.

O teatro fazia parte da cultura escolar do CSA desde a sua fundação pelas Irmãs Franciscanas de Agudos, em 1949. Essa cultura se evidencia na própria construção do prédio do colégio, pois se construiu um amplo espaço denominado Salão Nobre onde havia um palco profissional com cortinas, iluminação e camarim. Enfim, um espaço apropriado para espetáculos e apresentações teatrais.

Quando iniciei o meu trabalho no Colégio Santo Antônio, como orientadora educacional, em 1994, também voltei à UNESP de Marília para cursar a habilitação Pré-Escola. Nessa habilitação conheci o Prof. Alexandre Mate que dentre algumas disciplinas também ministrava a disciplina de teatro, aos sábados. Com esse professor aprendi mais uma

linguagem artística, a do teatro. Percebi a imensa importância que essa linguagem tinha para o desenvolvimento da criança e, conforme aprendia no curso aplicava com os alunos do colégio, sempre com o acompanhamento e orientação do professor. Foi um trabalho muito fácil, pois os alunos já estavam habituados a fazer teatro com a orientadora educacional anterior, a Irmã Marcelina. Percebi que se os professores também se apropriassem desse conhecimento facilitaria ainda mais esse trabalho. Então, foi autorizado, pela Mantenedora, um curso específico para os professores e, durante o ano de 1995, o Prof. Alexandre Mate ministrou aulas de teatro para os professores, coordenadores e direção do CSA.

A partir de então fazer teatro era comum desde a Educação infantil. Com a venda do CSA, em 1997, para um grupo leigo, e a extinção do cargo de orientador educacional, passei a ser coordenadora pedagógica. Nosso grupo de trabalho percebeu que poderia oferecer aos alunos, cursos extras na área artística e esportiva. Na área artística optamos pelo teatro e dança.

Para ministrar as aulas de teatro procuramos uma professora, recém-chegada da Bahia, formada em direção teatral pela Universidade Federal da Bahia, a Profa. K.M.S. Ela assumiu esse curso e, junto com a professora S.M.T. iniciaram um trabalho de parceria e fundaram o Núcleo de Artes Cênicas. A Profa. S.M.T. escrevia os textos e, na etapa de montagem de espetáculo era encenado.

Vale destacar que o texto “500 Contos de Réis”, no ano de 2000, foi escolhido para ser apresentado pelos alunos do curso de teatro do CSA como parte da comemoração dos 500(quinhetos) anos do Brasil, em Porto Seguro BA. Os alunos do Núcleo de Artes Cênicas do CSA viajaram para Porto Seguro e apresentaram o espetáculo.

A cada grupo que iniciava o curso, se formava uma turma que escolhia o nome, o primeiro foi “Tem tomate no Palco”. Desses grupos, cinco alunos fizeram artes cênicas, mestrado na área e, hoje atuam como atores profissionais, inclusive alguns deles fundaram um grupo teatral sob o nome de “Tem tomate no palco”.

Portanto, era esse o cenário, eram essas as pessoas, era essa a história do teatro no CSA quando se iniciou o curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação de Garça.

Apesar de acreditar na imensa importância que tem a formação teatral para o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos, social, cognitivo, emocional e cultural, fiquei surpresa do quanto esse curso marcou a vida dos alunos do curso Normal Superior do ISEG.

Na entrevista com a professora de teatro K.M.S. ela relatou que no primeiro ano, na primeira turma, tinha somente alunas, e que fez um trabalho de parceria com a S.M.T., psicóloga, que também assumiu as aulas com ela. A Profa. K.M.S. ficava com os trabalhos de expressão corporal e jogos teatrais e a Profa. S.M.T. com os exercícios de desinibição, leitura de imagens, metáfora, além da observação dos sujeitos durante a aplicação dos exercícios para a intervenção. Sobre esse trabalho a Profa. K.M.S. destacou:

**Professora:** Na primeira turma observamos que as alunas tinham pouco referencial de leitura e pouca informação na área cultural, desde a cultura popular, filmes, folclore. Para que elas pudessem começar a lidar com a criação, com a autoria, o que é fundamental para ser professor, escolhemos começar pelo “Auto da Compadecida”. Elas fizeram a leitura e a síntese, como se fosse um fichamento oral. Era tudo durante as aulas e, em cada aula se abordava um personagem. Por exemplo, quando foi o Chicó, se trabalhava os jogos teatrais e todos faziam exercícios de improvisação do personagem. Era uma forma de acessar o texto, os alunos que não liam, precisavam ler para atuar. Esse trabalho foi com a primeira turma. Para cada turma foi um projeto, teve o teatro do absurdo, projeto palhaço. Mas para todas, no primeiro semestre era um trabalho de leitura, dividia-se em grupo e cada grupo trabalhava a concepção da mesma cena, a leitura da obra e escolhia uma cena para apresentar com cenário, sonoplastia, figurino, maquiagem, que também já havia sido trabalhado. Depois apresentavam entre eles, cada grupo fazia observações do que assistiam. No segundo semestre os alunos faziam a leitura de uma história para desenvolver o teatro com crianças nas escolas de educação básica. Após a escolha da história, se elaborava um Plano de Encenação com o que aprenderam nas aulas. Essas aulas de teatro e mesmo para a elaboração do plano tinha como referencial bibliográfico Olga Reverbel, Viola Spolin e Augusto Boal. A partir da escolha da história tinha que se escolher os exercícios coerentes com o texto a ser trabalhado. A escolha da escola e turma para a montagem do espetáculo era livre. Essa atividade levou os alunos a ter muito mais horas que as previstas. Os alunos eram orientados para a montagem do espetáculo, mas preservando a sua criatividade, eles trabalhavam com as crianças. Quando ficava pronto apresentavam, tinha divulgação e, fomos assistir a todos os espetáculos, mesmos os de outras cidades, como Gália, Álvaro de Carvalho, Marília, Avaí, Alvinlândia, Lupércio. A divulgação no jornal e rádio era realizada antes e depois das apresentações. (ENTREVISTA, 12/06/2015).

O que a professora relatou está registrado em matérias no jornal e em fotografias no portfólio do Instituto conforme figuras a seguir.

Conforme o relato da professora K.M.S a primeira turma desenvolveu um trabalho de leitura e encenação da obra “O Auto da Compadecida”, já a próxima turma fez o projeto “Palhaço”.

**Figura 43 – Peça teatral “Auto da Compadecida” e Projeto “Palhaço”**



Fonte: Portfólio ISEG (2003-2007).

Em relação às apresentações dos espetáculos montados pelos alunos do curso Normal Superior com as crianças da educação básica, encontro a divulgação no jornal com a programação das apresentações.

**Figura 44 – Divulgação das apresentações dos espetáculos elaborados pelas alunas nas escolas de Educação Básica**

*Pompeia de Garça 03/06/2006 p.3*

**TEATRO** Trabalho de Alunos do curso Normal Superior

## Alunos do Curso Normal Superior do ISEG apresentam nove espetáculos teatrais em Garça e cidades vizinhas

Com a peça “Cantorias e Euforias no Reino da Bicharada” (desenvolvida na EMCA-Escola Municipal de Cultura Artística- Naná Zancopé), apresentada às 15 horas de ontem no Teatro do CSA e ISEG, os alunos do terceiro termo do curso Normal Superior do ISEG – Instituto Superior de Educação de Garça - começaram a mostrar os resultados do Curso de Capacitação Teatral para Educadores. Até o próximo dia 25, nove diferentes espetáculos teatrais serão apresentados ao público garçense e de cidades vizinhas, sempre com entrada gratuita.

Desenvolvido durante dois semestres sob a orientação da professora Kátia Magaly Souza e colaboração de Susy Mey, que integram o Núcleo de Artes Cênicas CSA e ISEG, o curso oferece aos alunos, no primeiro módulo, a experiência do “Fazer Teatral” – participando de exercícios de expressividade corpórea / improvisação e montagens.

No segundo semestre desenvolvem um Plano de Encenação Teatral escolhendo, em equipe, um local (escola / instituição) para a montagem de um espetáculo. “O embasamento e a prática objetivam facilitar o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade dos futuros educadores, além de possibilitar uma inserção no universo teatral rico, imensurável em possibilidades para didática da aprendizagem”, explica Kátia.

Segundo informa, há três anos o Plano de Encenação vem sendo desenvolvido em Garça e região, contando com apoio da direção e funcionários das escolas bem como comunidade em geral. “Os alunos do terceiro termo do Normal Superior, além de apresentarem os resultados de seus trabalhos, oferecem a comunidade local e regional a possibilidade de uma programação diferente: rica culturalmente e direcionada ao público de todas as idades”, conclui Zuzi. A entrada para os espetáculos é gratuita. Mais informações podem ser obtidas diretamente no ISEG (Instituto de Ensino Superior de Garça), na rua América, 28, pelo fone (14) 3406- 1108, ou através do site: [www.iesg.edu.br](http://www.iesg.edu.br)

### Programação :

<b>03 de junho</b> Peça : “O Susto” Local : E.E. Maria do Carmo - Garça - SP Horário : 16 horas
<b>04 de junho</b> Peça : “Branca de Neve e Os Sete Anões” - Garça - SP Local : E.E. Edson Puga Horário : 14 e 30min
<b>Dia 17 de junho</b> Peça : “Alice no País das Maravilhas” - Garça - SP Local : E.E. Cláudia Arone Horário : 10 horas
<b>Dia 18 de junho</b> Peça : “Procura-se um Cairira Que Queira Se Casar” Local : Espaço Cultural - Cafelândia - SP Horário : 14 Horas
<b>Dia 20 de junho</b> Local : Centro Cultural de Avai - SP Horário : 14 horas
<b>Dia 21 de junho</b> Peça : “Os três Porquinhos” Local : EMEI - Sentininha - Lucianópolis - SP Horário : 14 horas
<b>Dia 24 de junho</b> Peça : “O Espirito Pica-Pau Amarelo” Local : E.E. Galdino Ribeiro - Gália - SP Horário : 14 horas
<b>Dia 25 de junho</b> Peça : “O Boticão Florista” Local : E.E. Manoel Joaquim Fernandes Garça - SP Horário : 15 horas

Teatral: No total serão nove apresentações em Garça e região

Fonte: Portfólio ISEG (2003-2007)

**Figura 45 – Apresentação dos espetáculos montados pelas alunas**



Fonte: Portfólio ISEG (2003-2007).

Identifiquei no relato dos alunos entrevistados o quanto o encontro com o teatro marcou a formação, como confirma o aluno N.C. :

**Aluno:** Eu era extremamente vergonhoso, não sabia falar em público, travado. Com o teatro fiquei mais solto, me posiciono. Depois ficou mais fácil, dava palestras e conversava mais sem vergonha. Também não era só fazer teatro tinha que ler muito, isso também me ajudou. (ENTREVISTA, 08/06/2015).

A aluna M.H.A. lembrou sobre a sua experiência com a montagem do espetáculo:

**Aluna:** Escolhi fazer o trabalho de montar o espetáculo na AGAR, lá era como uma creche e eu fazia um trabalho voluntário com as crianças com dificuldades. Escolhi o livro “ Coração que bate sente”, foi muito lindo. Primeiro li para as crianças, depois conversamos e começamos a encenar, como aprendemos nas aulas de teatro. A apresentação foi na igreja dos Mormons. As professoras foram assistir e as famílias também. (ENTREVISTA, 10/06/2015).

Já a aluna M.L.S.G. teve uma experiência diferenciada com a montagem do espetáculo na disciplina de teatro e relatou que foi um grande aprendizado. Ela atuava no P.A.I. e optou por montar o espetáculo com essa turma, da qual eram integrantes pessoas idosas.

**Aluna:** Falei da proposta de montar uma peça de teatro, um espetáculo, disse que as minhas professoras viriam assistir. Procuramos juntos uma história e, eles escolheram uma história infantil. Gostaram tanto, escolheram os personagens que queriam ser, organizamos cenário e as alunas, senhorinhas, inventaram os figurinos e costuraram. Apresentamos para as crianças, foi um sucesso, tivemos que apresentar mais vezes. As professoras assistiram e adoraram. Os alunos se sentiram muito importantes. (ENTREVISTA, 09/06/2015).

A aluna R.S.A. também lembrou da sua experiência com o teatro:

**Aluna:** O teatro também foi essencial na minha formação, me ajudou a vencer a timidez, transportar para a prática com os alunos desenvolvendo o nosso potencial criador. No início do curso de teatro, fiquei muito preocupada, pois teríamos que montar uma peça, primeiro entre nós, depois com alunos, crianças. Depois fui aprendendo e deu certo. Por isso o que mais me marcou foi mesmo a parte prática. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

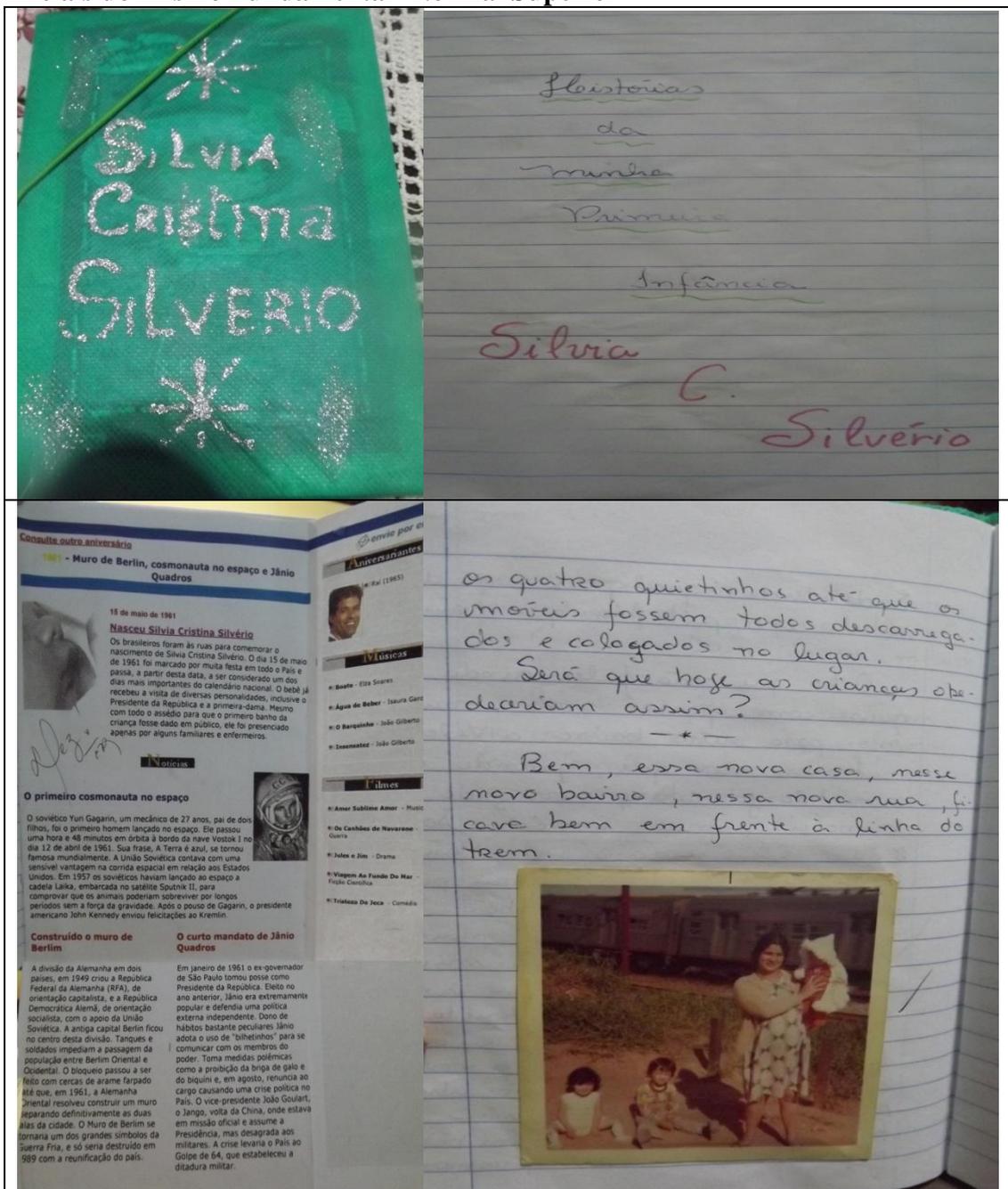
#### 4.4 Objetos guardados e práticas que não se institucionalizaram

Além das três monografias, recebi das alunas S.C.S. e J.B.V., respectivamente, um caderno de registros de uma atividade desenvolvida nas aulas e duas pastas de registros de atividades das disciplinas Musicalidade Corpo e Movimento e Conteúdo e Metodologia de Educação Física.

Na entrevista com a aluna S.C.S. foi relatado o que ocorreu em relação a esse trabalho:

**Aluna:** Guardei um caderno da professora E. R. A professora pediu para que cada aluno fizesse um caderno de história da 1ª Infância. A Profa. tinha como objetivo trabalhar a auto-estima, se localizar na família e sentir um sujeito de uma história. Não era somente contar a história, mas também trabalhar a interdisciplinaridade. Vou buscar o caderno.[...] Olhe, nossa história começa na história de outras pessoas, por isso comece contando a história dos meus pais com as fotos deles quando jovens. Montar esse caderno nos fez aprender dissertação, como escrever, e conteúdos de outras disciplinas. Foi uma atividade prática que experimentamos que poderia ser aplicada com os alunos. Olhe, quando registrei o dia do meu nascimento, tinha que comparar com um objeto, comparei-o com o bolo do meu aniversário. Eu pesava quase 4Kg, matematicamente falando equivale ao meu bolo de aniversário. Onde nasci... aqui no mapa, país Brasil, estado São Paulo, cidade São Paulo, trabalhava a geografia. O que ocorria no mundo, no país, no estado, as músicas e outras informações que conseguisse descobrir. Eu consegui pesquisando na internet e perguntando lembrando o que a minha mãe contava. A Profa. E. deu a dica de um aplicativo que incluía as informações e saía como da internet, aqui (mostrou no caderno). Nesse caderno (continuou mostrando), contei a história dos meus avós, com fotos, contei sobre a minha infância, aqui as fotos dos meus irmãos, as situações marcantes da infância, amigos, a casa perto da linha do trem, olha bilhete da minha melhor amiga que coleí aqui, as artes que fazia, lembranças da adolescência. Na verdade esse trabalho foi um projeto, antes desse trabalho fizemos as lembranças da escola. A Profa. E. dizia para puxar pela memória que apareceriam lembranças boas e ruins. Foi o que aconteceu, lembrei de coisas tristes e escrevi. Depois na aula se fez um círculo, apesar que geralmente as aulas da professora era em círculo, cada um apresentou o que lembrou e ela solicitava aos demais como poderia se resolver aquela situação. Foi aprender um projeto para trabalhar com os alunos, mas primeiro passamos pela situação de aprendizado e sentimento. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

**Figura 46 – Fotos da capa e de algumas partes do caderno elaborado pela aluna S.C.S. no qual consta a história de sua vida. Atividade desenvolvida como tarefa das aulas da Profa. E.R. na disciplina de Metodologia de Ensino de História- Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Normal Superior**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora doado pela aluna.

Na pasta de Conteúdo e Metodologia de Educação Física da aluna J.B.V. encontrei várias fichas arquivadas de Propostas de Aulas sobre Movimento Global e Representação Corporal. Nessas propostas há indicação de trabalho com atividades que envolvem o corpo, coordenação e cooperação. Há um embasamento teórico a partir de algumas abordagens

pedagógicas da Educação Física Escolar com explicações sobre as seguintes abordagens: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítica-Superadora, Saúde Renovada.

Na pasta de Musicalidade Corpo e Movimento há várias fichas contendo Cantigas de Roda, Músicas Populares e Jogos Tradicionais. Há também os registros das aulas na qual se tem o referencial teórico do trabalho com musicalidade: “O Referencial Curricular para a Educação Infantil”, o livro “Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança”, da autora Teca Alencar de Brito e o livro “Ensino da Música: propostas para pensar e agir em sala de aula”, das autoras Luciana Deltens e Liane Hentschke, em específico o capítulo 7(sete) intitulado “Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música”, da autora Ilza Zenker Leme Joly.

Além do referencial teórico lido, há os registros das atividades musicais desenvolvidas tais como: apreciação musical e canto com compasso, ritmo da melodia e pulso básico. Utilização de cantigas de rodas, orquestras, música erudita e música popular.

A confecção de instrumentos musicais está registrada como atividade realizada, bem como a sua utilização para acompanhamento e sonorização nos contos.

Na entrevista com a aluna R.S.A. ela se lembrou das oficinas que aconteciam aos sábados, ministradas pela Profa. E., e que foi essencial para se aprender jogos e material de trabalho pedagógico. A aluna entrevistada completou: “Guardei um jogo que até hoje aplicamos muito com os alunos”. Trata-se de um jogo tipo de trilha que aborda os cuidados com a saúde. Joga-se o dado e anda as casas de acordo com o número que apareceu no dado. Retirou o jogo do armário e mostrou como se jogava.

A oficina, lembrada pela aluna, aconteceu durante alguns sábados e foi solicitação da professora para que os jogos pedagógicos fossem experimentados pelas alunas, visto o tempo das disciplinas contidos na Matriz Curricular não ser suficiente.

O Mantenedor aceitou a solicitação e o curso também foi aberto aos professores do município e região que pagavam uma taxa para participarem.

Encontrei no P.D.I. Plano de desenvolvimento Institucional, elaborado em 2005, a indicação de projetos de extensão que não se constituíram, ou seja, não se firmaram.

Dois estavam em fase de implantação, orientados pela Profa. C.P.V. eram: O jornal na sala de aula e o Rádio/Comunidade, ambos com parcerias. Em relação ao primeiro, se firmou parceria com um jornal da cidade “Comarca de Garça”. Este fornecia ao ISEG as sobras dos exemplares dos jornais para que os discentes pudessem orientar os alunos das escolas onde atuavam como estagiários. Os docentes e discentes do ISEG teriam toda semana um espaço

neste jornal para escrever artigos ou outras manifestações. Quanto ao projeto Rádio/Comunidade, também se fez uma parceria com uma rádio da cidade “Rádio Universitária”. Este projeto consistia na elaboração de um programa infantil e de prestação de serviços pelos discentes e docentes da Instituição. Os dois projetos surgiram dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Tecnologia, Informação e Comunicação.

No entanto, eles aconteceram somente no período da disciplina. Encontrei duas reportagens que faziam parte dessa parceria, uma sobre a formação de professores e como funcionava o curso Normal Superior e a outra sobre a divulgação da coleta de livros para a biblioteca de uma Instituição.

Consta também no PDI, a pretensão de por intermédio de seus docentes, montar grupos de estudo, elegendo um tema da área educacional que mais preocupa os professores da Educação Básica. Para tanto, seria necessário uma pesquisa, orientada por meio da disciplina Pesquisa e Prática de Ensino. Deste grupo de estudos participaria os discentes do ISEG e professores das escolas nas quais os alunos do ISEG realizavam os estágios.

A pesquisa ocorreu na disciplina Pesquisa e Prática de Ensino, e se fez um levantamento dos temas mais requisitados pelos professores, sendo os mesmos elencados para as abordagens nas Jornadas de Educação: disciplina em sala de aula, leitura e metodologias.

Para ocorrer esta ação seria necessário aumentar a jornada de trabalho de alguns professores para que estes pudessem liderar os grupos de estudo e pesquisa e, isto não foi autorizado pelo mantenedor, pois, de acordo com ele, já havia professoras com horas/aula a mais para atendimento aos alunos na realização do TCC e dos Estágios.

Na entrevista com a professora M.A.G.P. ela lembrou:

**Professora:** Tínhamos vontade de montar no bloco B, em uma das salas que não eram utilizadas, um local para atendimento às crianças com dificuldades de todas as escolas de Educação Básica do Município. Pensamos em fazer parcerias com a Prefeitura Municipal. Mas também não deu certo. Logo a Instituição foi vendida. (ENTREVISTA, 04/06/2015).

Assim, se expôs algumas tentativas de expandir os conhecimentos produzidos no curso de formação de professores, e institucionaliza-los. Algumas práticas foram institucionalizadas caracterizando-se como aspectos da história do ISEG, outras ficaram na intenção conforme descrito. Vale ressaltar, o trabalho do grupo responsável pela formação de professores em suprir as lacunas de tal formação ocorrer fora da Universidade, portanto sem investimento suficiente, principalmente em relação ao ensino e extensão. As práticas apresentadas buscaram ir além das prescrições previstas para o curso Normal Superior.

#### 4.5 Contradições permanentes na formação de professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, do Parecer CNE/CP 9/2001 e da Resolução CNE/CP 1/2002, indicavam as diretrizes sem especificar os cursos, o que levou a pressões das comunidades acadêmicas e o reforço do debate sobre a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ser oferecida nos cursos de Pedagogia e Normal Superior.

De acordo com Scheibe (2007, p.53)

No período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio, tanto por parte do Ministério de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação. Questões concernentes à regulamentação do curso só apareceram transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores.

Este silêncio aparente, também foi provocado visto a extinção realizada pelo Conselho Nacional de Educação da Comissão de Especialista, responsável pela elaboração de uma proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Esta Comissão, em sintonia com o movimento acadêmico e mesmo extinta, entregou a sua proposta ao Conselho Nacional de Educação.

Nesta proposta havia a ênfase em duas teses defendidas pelo movimento: uma muito debatida pela ANFOPE, na qual a docência é a base do curso de Pedagogia e a outra, defendida por Pimenta (1999), que destaca a valorização do curso de Pedagogia para formar o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, sem distinção entre licenciatura e bacharelado.

Pimenta (2004) ressalta a posição do Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas- FORUMDIR, apresentada por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, em reunião realizada em Fortaleza no ano de 2003:

O FORUMDIR reafirma o curso de Pedagogia como espaço da formação do Pedagogo, profissional preparado para o exercício da docência e da gestão dos processos educativos escolares e não escolares. Dessa forma, são

definidas como áreas integradas de formação profissional no curso de Pedagogia: a docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e nas Disciplinas Pedagógicas para a formação de professores; e a gestão educacional compreendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação na escola e nos sistemas de ensino, bem como em processos educativos não escolares. No exercício profissional nessas áreas, o pedagogo contribuirá para o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação, assim como para a produção e a socialização do conhecimento educacional. (PIMENTA, 2004, p. 81).

Em março de 2005, o Conselho Nacional apresentou uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, para a apreciação da sociedade civil. No entanto, a comunidade acadêmica rejeitou, visto a identificação com as Diretrizes indicadas para o curso Normal Superior. Esta identificação se referia a organização do curso de Pedagogia com duas habilitações distintas: Magistério da Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto de cada instituição poderia prever cursar as habilitações concomitantes ou de maneira subsequente. Enquanto que no curso Normal Superior havia uma Licenciatura para cada segmento, uma para Educação Infantil e uma para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As manifestações contrárias a esta minuta foram organizadas e sintetizadas em um documento assinado pela ANFOPE, ANPEDE e CEDES e enviado ao Conselho Nacional de Educação com solicitação para ocorrer, antes da aprovação definitiva, uma audiência pública.

A solicitação foi aceita e, em dezembro do ano de 2005, com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES E FORUMDIR, foi aprovado um novo Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, elaborado por uma comissão do Conselho Nacional de Educação.

Para Scheibe (2007), o Parecer indicava um curso de Pedagogia mais abrangente que o Curso Normal Superior, visto ampliar a formação do pedagogo para além da docência, integrando-a a outras formações a saber: participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas.

A organização curricular ficou organizada em dois núcleos: 1- Núcleo de estudos básicos; 2- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; 3- Núcleo de estudos integradores que propiciem amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. A duração do curso foi estabelecida de no mínimo 3.200 ( três mil e duzentas) horas, das quais no qual 2.800 ( duas mil e oitocentas) horas seriam dedicadas às atividades

formativas; 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas do interesse dos alunos por intermédio da iniciação científica, extensão e monitoria.

As habilitações foram extintas e o Projeto Pedagógico de cada Instituição deveria proporcionar um aprofundamento de estudos.

Há algumas diferenças entre a Proposta encaminhada pelas Entidades, definida como Comissão de Especialista, e o Parecer aprovado. No núcleo de estudos integrados, inclui as atividades de extensão, no qual os estudantes são inseridos em projetos comunitários. Esta indicação não fazia parte da proposta da Comissão de Especialista, pois se evidenciava uma oportunidade para reforçar as políticas do governo em relação ao serviço voluntário.

A estrutura curricular, defendida pela Comissão de Especialista, indicava a sua fundamentação em três princípios: 1- docência como base comum da formação; 2- flexibilização do currículo; 3- organização de conteúdo por meio de diversas formas didáticas. Enquanto que o Parecer do CNE:

Determina uma configuração diferenciada. Sob a justificativa de que o curso trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos, fundamenta-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. São princípios mais abrangentes que permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-prático de cada instituição. ( SHEIBE, 2007, p.58).

Ainda nesse sentido, há a indicação para que a integralização dos estudos ocorra mediante as seguintes práticas: seminários e atividades de natureza predominante teórica; práticas de docência e de gestão educacional; atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso e estágio curricular.

O contido no Parecer foi resultado das reivindicações dos educadores e da aceitação e decisão por parte do Conselho Nacional de Educação por uma posição negociada. Portanto, atendeu parcialmente tais reivindicações, pois manteve a sua decisão do curso de Pedagogia como licenciatura.

Esta estrutura do Parecer permite a continuidade do debate sobre a formação docente, pois encaminha o curso de Pedagogia para a formação do licenciado, contrariando a formação do pedagogo separada da formação do docente defendida por Pimenta(2004), e ainda abre

para a continuidade do debate em relação ao princípio da docência, visto a flexibilidade da construção dos Projetos Pedagógicos possibilitar aos cursos priorizarem apenas as práticas.

Os Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006, e Resolução CNE/CP n. 1/2006, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Também indicaram que a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, poderia ocorrer nos cursos de Pedagogia e, o curso Normal Superior se transformar no curso de Pedagogia.

Regulamentado pelos Pareceres e Resolução citados, a formação no curso de Pedagogia se constituiu também para formar os educadores especialistas para atuação na Educação Básica na administração, planejamento, supervisão e orientação educacional.

A partir destes regulamentos, ao acoplar a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental à formação dos especialistas, os cursos Normais Superiores foram gradativamente se transformando em cursos de Pedagogia. Esta se justifica visto a Pedagogia oferecer uma formação mais completa do que o curso Normal Superior que formava exclusivamente para a docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, em licenciaturas separadas.

No caso do ISEG, além da qualificação mais abrangente oferecida pelo curso de Pedagogia, se considerou a questão do tempo. Enquanto o curso Normal Superior com as duas Licenciaturas, Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, era oferecido no período de quatro anos, lembrando que conforme já descrito, os dois primeiros anos era comum para as duas licenciaturas e o último específico para cada uma, o curso de Pedagogia, com o mesmo tempo de duração, quatro anos, oferecia a mesma formação e mais a formação de especialista e mais um aprofundamento.

Com esta constatação, a Comissão Própria de Avaliação- CPA do ISEG se reuniu e após leitura e análise das Diretrizes, se decidiu pela transformação do curso Normal Superior em Pedagogia. Uma das deduções ocorridas na reunião e apresentada ao Mantenedor foi o possível esvaziamento que poderia ocorrer, mediante a opção dos alunos em se transferirem para a faculdade existente no mesmo município que oferecia o curso de Pedagogia.

Com a aprovação do mantenedor, a Comissão passou a estudar junto ao corpo docente a nova Matriz Curricular, que não se diferenciou muito da já existente. Algumas disciplinas se juntaram em uma e o acréscimo da disciplina Educação Especial, escolhida como aprofundamento, Gestão Educacional e Organização do Trabalho Escolar.

Figura 47 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia

<b>INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA</b> <b>ESTRUTURA CURRICULAR</b> <b>CURSO: PEDAGOGIA</b> <b>MÓDULO: 20 semanas de aula/Termo – 100 DIAS LETIVOS / SEMESTRE</b>						
1ºano	<b>1º Termo</b>	H.A.	C.H.	<b>2º Termo</b>	H.A	C.H.
	Língua Portuguesa I	4	80	Língua Portuguesa II	2	40
	Conhecimento Sócio Político Econômico e Cultural	4	80	Linguagem Teatral	2	40
	Didática Geral	4	80	Didática: Planejamentos e Projetos Educacionais	4	80
	História da Educação	4	80	Filosofia da Educação	4	80
	Pesquisa e Prática de Ensino I	2	40	Pesquisa e Prática de Ensino II	2	40
	Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica-I	2	40	Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica II	2	40
				Psicologia da Educação-I	4	80
2º ano	<b>3º Termo</b>	H.A	C.H.	<b>4º Termo</b>	H.A	C.H.
	Gestão Educacional e Organização do Trabalho Escolar	4	80	Educação para pessoas com necessidades especiais- I	4	80
	Psicologia da Educação II	4	80	Psicologia da Educação III	4	80
	Letramento e Alfabetização I	2	40	Letramento e Alfabetização II	2	40
	Práticas de Ensino	4	80	Tecnologia da Informação e Comunicação	4	80
	Metodologia da Pesquisa I	2	40	Metodologia da Pesquisa II	2	40
	Antropologia	2	40	Sociologia	2	40
	Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica III	2	40	Estágio Supervisionado I *	2	40
3º ano	<b>5º Termo</b>	H.A	C.H.	<b>6º Termo</b>	H.A	C.H.
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	4	80	Conhecimento de Mundo Natureza e Sociedade na Educação Infantil	4	80
	Linguagem Artística na Educação	2	40	Corpo e Movimento na Educação Infantil	2	40
	Alfabetização de Jovens e	2	40	Literatura Infantil I	2	40

	Adultos					
	Educação para pessoas com necessidades especiais- II	4	80	Educação para pessoas com necessidades especiais III	4	80
	Avaliação do Trabalho Educacional	4	80	Conceitos de Matemática na Educação Infantil	4	80
	Iniciação Científica I **	2	40	Iniciação Científica II**	2	40
	Estágio Supervisionado II *	2	40	Estágio Supervisionado III *	2	40
4º ano	<b>7º Termo</b>	H.A	C.H.	<b>8º Termo</b>		
	Educação Inclusiva	2	40	Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa	4	80
	Literatura Infantil II	2	40	Conteúdo e Metodologia de Educação Física nos Anos Iniciais	2	40
	Conteúdo e Metodologia de Matemática	4	80	Conteúdo e Metodologia de História e Geografia	4	80
	Conteúdo e Metodologia de Ciências	2	40	Estágio Supervisionado III *	2	40
			40	Trabalho de Conclusão de Curso-T.C.C.	2	40
	Estágio Supervisionado IV *	2	40			
	Iniciação Científica III **	2	40			
<b>LEGENDA</b>						
( * ) Estágio Curricular Supervisionado- 300 horas						
(**) Iniciação Científica- 100 horas						
Conteúdos Curriculares- Atividades Formativas- 2.800 horas						
Total= 3.200 horas						

Fonte: Portfólio do ISEG (2003-2007).

A alteração do curso Normal Superior para Pedagogia, no ano de 2007, no ISEG, não modificou as práticas já existentes. A mesma concepção de atuação no estágio curricular e no Trabalho de Conclusão de Curso, monografia, permaneceu, conforme descrito no capítulo 3.

Vale ressaltar que em relação ao Estágio, conforme já descrito, houve uma alteração na quantidade de horas. Enquanto no Curso Normal Superior do ISEG era necessário um percurso no estágio de 400 (quatrocentas) horas para cada Licenciatura, a ser realizado nas Escolas de Educação Básica de acordo com a Licenciatura, envolvendo todo o contexto da escola e ainda com uma atuação por meio de desenvolvimento de projetos, no curso de

Pedagogia, para atender os Pareceres e Resoluções que o regulamentava, passou a ter 300 (trezentas) horas para a realização de estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais e 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas do interesse dos alunos por intermédio da iniciação científica, extensão e monitoria.

Estas alterações, no entender dos docentes e da CPA do ISEG, diminuíram o tempo de atuação do aluno nas escolas de Educação Básica. Na Matriz Curricular do curso de Pedagogia do ISEG, se definiu estas 100 (cem) horas para ser realizada na Educação Especial que era o aprofundamento escolhido para o curso. Vale ressaltar que esta escolha foi do corpo docente em reunião específica. A justificativa para a escolha do aprofundamento para Educação Especial foi a necessidade de um saber e estudo nessa área na formação inicial e continuada do professor.

Tais mudanças, inicialmente, não interferiram na formação que o grupo de docentes formadores se propôs a fazer. Interferiram no tempo do aluno em formação, pois para ter o diploma como licenciado em Pedagogia se fez necessário cursar mais um ano para as adequações nas disciplinas específicas de Gestão e Educação Especial.

A formação inicial ora analisada, como Normal Superior, ficou marcada na atuação dos alunos entrevistados, que hoje exercem a profissão professor ou são atuantes em segmentos educacionais, conforme os relatos nas entrevistas.

A aluna S.C.S. além de ceder a sua monografia e o Caderno de Vida que guardou, também relatou as suas lembranças descrevendo o quanto o curso contribui para a sua vida:

**Aluna:** Não atuo como professora por que não dá acúmulo e, financeiramente não compensava exonerar do meu cargo. Mas o curso muito contribuiu para a minha formação pessoal. Enriqueceu, principalmente, na compreensão da Educação Infantil. Atuei como pedagoga na organização de eventos da escola onde trabalho, e também em reuniões pedagógicas, onde pude aplicar os conhecimentos sobre leitura, com dinâmicas e mediação sobre obras literárias. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

A aluna R.S A., atualmente é diretora em uma Creche, me recebeu em seu ambiente de trabalho. Ela me mostrou o jogo que guardou, conforme já relatado no capítulo anterior, e descreveu sobre as suas impressões do curso:

**Aluna:** O que muito me marcou foi a preocupação com a aprendizagem do aluno que era presente no curso. Lembro que até tinha aulas aos sábados, aulas especiais de Português e oficinas para práticas com a Profa. E. Fiz o Normal Superior de 2003, 2004, 2005 e 2006, as duas licenciaturas, depois em 2007 fiz as adaptações para a Pedagogia. Quando terminei fiz Especialização em Administração Escolar e Supervisão. Não fiz magistério, fiz contábeis. Comecei a trabalhar na creche como monitora e as irmãs me incentivaram a cursar o Normal Superior. Depois fiquei como coordenadora,

depois como diretora. Tudo graças às experiências e conhecimentos que adquiri no curso que muito me auxilia no acompanhamento do trabalho dos professores. ((ENTREVISTA, 03/06/2015).

A aluna recordou da turma, dos professores e do que aprendeu:

**Aluna:** A turma era muito unida, com os mesmos objetivos, turma madura com experiência de vida, alguns já tinham experiência no magistério e isso contribuía, pois era uma troca. Os professores eram excelentes, N, B, E,. A Profa. E., fazia muita prática na Educação Infantil. A S., de Didática, estudava conosco o RCNEI- Referencial Curricular para a Educação Infantil. A oficina que a E. deu aos sábados a tarde foi essencial para aprendermos jogos e material de trabalho pedagógico. Guardei este jogo e aplicamos com os alunos. (ENTREVISTA, 03/06/2015).

A aluna J.B.V. relatou sobre o curso:

**Aluna:** Vejo hoje que foi um curso completo em todos os sentidos. Logo no começo já tive a oportunidade de ir para a escola com as pesquisas da disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino, depois atuando no P.A.I. e Escola da Família, o que me rendeu poder fazer o curso Letra e Vida na Diretoria de Ensino de Marília e também ser monitora no Pólo de Educação Ambiental de Garça. Essas experiências, como já falei, do teatro, da música, da arte como um todo, as disciplinas, os professores, as leituras, me ajudaram a me tornar professora. Sei que foi um curso diferente, pois a minha prima fez Normal Superior em uma outra faculdade, em outra cidade e não foi assim, teve uma duração menor e não tinha essa relação da teoria com a prática. (ENTREVISTA, 08/06/2015).

Este relato mostra que, de acordo com a percepção da aluna, nem todo o curso Normal Superior era organizado igualmente, com as mesmas concepções, e, que o grande diferencial estava na atuação dos docentes.

Sobre a importância do trabalho com o teatro, fui conferir na entrevista com a professora K.M.S. Destaco que na Matriz Curricular do curso de Pedagogia do ISEG, o teatro foi incluído como disciplina. Verifiquei que a capacitação teatral foi um diferencial na formação inicial de professores no curso Normal Superior do ISEG, e, na entrevista com a professora encontrei a seguinte indicação:

**Professora:** Penso que esse trabalho deveria estar na Matriz Curricular de todos os cursos de formação de professores. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica se indica o trabalho com as várias linguagens artísticas, a pluralidade, a inclusão. Mas não se vê este trabalho na totalidade, quando se é trabalhado é de forma teórica e pouco prática o que não possibilita o seu desenvolvimento. E o curso de teatro aborda as várias linguagens artísticas levando às várias possibilidades de trabalho, inclusive o desenvolvimento da sensibilidade. Por isso acho essencial este curso na formação dos professores. (ENTREVISTA, 12/06/2015).

Na entrevista com o aluno N.C., ele descreveu que precisava muito fazer um curso superior para ter uma evolução no seu plano de carreira, polícia federal rodoviária. Por isso buscou o curso Normal Superior, pensando ser mais fácil e rápido, pois viu a duração de três anos.

**Aluno:** Quando comecei, não era nada do que pensei, o curso era muito puxado, encontrei a B. que era muito exigente. Toda vez que levava algo escrito para a B. me sentia um aluno de sete anos que seria corrigido, mas isso me fez crescer e aprender muito!!! (ENTREVISTA, 08/06/2015).

A aluna M.H.A., atualmente professora do 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, relatou:

**Aluna:** Já tinha feito magistério, e fui fazer o Normal Superior porque a minha irmã já tinha começado e me incentivou. Gostei muito, abriu a minha visão para uma nova educação, novas práticas e mais, me levou a sempre me aperfeiçoar. Lembro-me da preocupação dos professores em relacionar as teorias, as leituras com as práticas, a S., a B., a E., a C., a I. com a educação especial. Aprendi muito e hoje as minhas práticas são frutos do curso, dos trabalhos, dos estágios e de todas as aulas. (ENTREVISTA, 10/06/2015).

É possível afirmar que de acordo com o discurso presente nos relatos apresentados, a formação inicial foi de grande relevância para esses alunos. No entanto, caberia uma outra pesquisa para acompanhar a atuação dos alunos egressos.

O que também se evidencia é que a transformação do curso Normal Superior em Pedagogia não resolveu as contradições presentes nos debates em relação a formação de professores, pois as Diretrizes citadas permitiram um conjunto de disciplinas e ainda deixaram a Didática na obscuridade sem uma identificação o que vai ao encontro da colocação de Reis (2014, p.123):

[...] evidenciou a fragmentação do campo de conhecimento da Didática em decorrência da fragmentação da Didática Geral como disciplina, no início da década de 1960, a qual passou a caminhar, tentando se constituir enquanto uma teoria geral do ensino capaz de explicar as questões do ensino e da aprendizagem no conjunto das disciplinas escolares, disputando espaço com as disciplinas de Prática de Ensino as quais caminharam negando essa possibilidade da Didática.

Entretanto, se o problema da formação de professores em sua excelência não se consegue resolver, não seria um outro modelo que teria dado conta disso.

Com a transformação não se resolveu uma outra questão que esteve bem presente nos debates após a promulgação da LDB n.9.394/96: a criação dos Institutos Superiores de Educação proporcionar um avanço dos investidores na educação privada.

Este avanço se daria independente do curso Normal Superior, pois atualmente a formação de professores está muito mais nas mãos das Instituições particulares do que das públicas, o que também seria tema para uma outra pesquisa. Desse modo, se pode considerar que a proposição do curso Normal Superior na LDB foi desnecessária.

Na historiografia do ISEG, no recorte temporal desta pesquisa, após a transformação do curso Normal Superior, o mantenedor esteve com a Instituição somente no ano de 2007. De acordo com a sua posição, ser responsável por uma formação de professores adequada, seria muito custoso, visto que para manter os alunos, seria necessário cobrar mensalidades adequadas às suas condições econômicas, as quais não cobririam os gastos da Instituição. Dizia que sabia da necessidade da contratação de professores doutores, mais professores contratados em tempo integral, mais investimentos em pesquisas e, não concordava com agrupamentos de turmas grandes para a formação de professores como meio de economizar. Assim, nos comunicou que venderia a Instituição e se dedicaria a outros investimentos.

Essa decisão e o argumento apresentado pelo mantenedor evidenciam a dificuldade de proporcionar uma formação de professores em Instituições privadas longe da Universidade, *locus* propício para uma formação de professores por excelência, mesmo com o empenho e o ideal do corpo docente de fazer além do que era previsto nos Atos Normativos legais.

O ISEG foi vendido em dezembro de 2007 e, no ano de 2008 passou para a responsabilidade de outro mantenedor.

Rouso (2009), em entrevista à Revista Tempo e Argumento, esclarece sobre a atuação do historiador do tempo presente:

Nós fazemos uma história inacabada. Nós fazemos uma história do inacabado. Nós assumimos o fato de que as análises que vamos produzir sobre o tempo contemporâneo, provavelmente, terão certa duração e que os acontecimentos vindouros podem mudá-las. (ROUSSO, 2009, p. 205-206).

Assim, a tão complexa formação de professores continua na pauta de um debate que se faz no tempo presente e, possivelmente, este debate possibilitará mudanças e permanências de situações que estarão na história da formação de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto de dissertação apresentei resultados de pesquisa em História das Instituições Escolares e formação de professor com o objetivo de analisar aspectos do Instituto Superior de Educação de Garça e do curso Normal Superior, mediante o contexto histórico da implantação dos Institutos Superiores de Educação e do curso Normal Superior, a legislação pertinente e os relatos dos sujeitos que atuaram no Instituto Superior de Educação de Garça.

A organização dos 4 (quatro) capítulos se deu de acordo com a análise das seguintes fontes: 1- Documentos Normativos Oficiais referentes à formação de professores tais como Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres; 2- Documentos internos do ISEG: Projeto Institucional, Projetos Pedagógicos, Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatórios, Manuais, Atas de Reuniões Pedagógicas, Atas de apresentação de TCC, Portfólio; 3- Entrevistas com os sujeitos que atuaram no período estudado: professores, alunos e funcionários; 4- Produções acadêmicas sobre o debate referente à formação de professores no curso de Pedagogia.

Para tanto, se fez necessário a fundamentação no referencial teórico da História do Tempo Presente ao considerar nas análises o contexto histórico, social e político das implantações dos Institutos Superiores de Educação e do curso Normal Superior, objetos da pesquisa, as testemunhas, a memória e a fonte oral.

Mediante a dissertação dos 4 (quatro) capítulos busquei apresentar as possíveis respostas às questões apresentadas na Introdução.

Qual o contexto para a proposição deste curso na LDB 9.394/96?

A titulação dos professores em nível superior no Brasil se concretiza com a LDB 9.394/96, mas advém das propostas da Reforma Educacional que traz em seu bojo um discurso da necessidade de se atender um mundo cada vez mais globalizado e, portanto com necessidades específicas: profissionais autônomos e com competências para ajustamento às mudanças. Nesse mundo globalizado há um terreno fértil para o sistema neoliberal. Para Chauí (1999), o neoliberalismo é uma política na qual se prioriza a abolição dos investimentos estatais na produção, a abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. Assim, a escola, no sistema neoliberal, considera a educação um bem privado com valor econômico. A escola passa então a ter como

objetivo a produção, a eficácia e a inserção profissional. A educação passa a ser encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou como filantropia.

Os Organismos Internacionais como Banco Mundial e UNESCO, tanto orientaram como pressionaram os países a promoverem as suas reformas, financiando-as. No Brasil, o MEC é o divulgador e incentivador das medidas tomadas para a Reforma Educacional, abrangendo todos os segmentos educacionais. Em relação à formação de professores se apresentam: universalização e profissionalização; ênfase na formação prática e validação das experiências; formação continuada; educação à distância e pedagogia das competências. Ao eleger a pedagogia das competências na formação de professores se prioriza o treinamento projetado das ocupações e proporciona uma educação particularista, individualista e imediatista do mercado dos empresários como perspectiva geral do Estado.

Nesse contexto de reforma educacional é que se tem a tramitação da LDB n. 9.394/96. Essa tramitação se inicia na década de 1980, quando há no país um processo de luta pela redemocratização que obteve ganhos na questão de direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto da Constituição Brasileira de 1988. Na educação, se afirma a escola pública, gratuita, laica, unitária e universal. No entanto, mediante as mudanças políticas que ocorreram na década de 1990, a educação tem que se ajustar ao modelo ideário de desregulamentação, flexibilização e privatização, e, se tem os ajustes para esse fim nas emendas e textos incluídos na LDB, inclusive na formação de professores.

O tema formação de professores foi debatido entre as várias entidades educacionais desde o início da tramitação da Lei, no entanto, o texto final não considerou as discussões sobre a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e indicou um novo curso, o Normal Superior, sem considerar o curso de Pedagogia; também indicou um novo local de formação, o Instituto Superior de Educação, separado da Universidade, considerada como o local ideal para a formação de professores, visto a institucionalização do ensino, pesquisa e extensão.

Esse contexto se confirma, na historiografia do ISEG, que advém de uma Instituição particular e, o seu mantenedor vislumbrou a possibilidade de aumentar o investimento criando o ISE e licenciaturas, iniciando com o curso Normal Superior.

Mediante esse cenário a academia publicou vários artigos e o debate sobre esse modelo de formação se intensificou na reivindicação para essa formação ocorrer no curso de Pedagogia. Com a publicação dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006, e Resolução CNE/CP n. 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

Graduação em Pedagogia, licenciatura, a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, poderia ocorrer nos cursos de Pedagogia e, o curso Normal Superior poderia se transformar no curso de Pedagogia.

Visto a maior abrangência do curso de Pedagogia em relação à qualificação, os integrantes do ISEG optaram pela transformação do curso Normal Superior em Pedagogia.

A transformação não alterou as práticas e quando o Mantenedor constatou que havia a necessidade de mais investimentos, preferiu se dedicar aos seus outros “negócios” vendendo a Instituição para outro investidor.

O Curso Normal Superior do ISEG assumiu e desenvolveu as suas atividades com base nos pressupostos de uma formação de professores acadêmica?

No recorte temporal estudado se constatou que as atividades eram acadêmicas, pois eram coerentes com as Diretrizes para formação de Professores e, apresentavam atividades específicas da academia como o Trabalho de Conclusão de Curso, como pesquisa, mesmo sendo estas voltadas para a atuação do professor, ou seja, pesquisas que tinham como foco a prática do professor e o local de sua atuação. Constatou-se o esforço do corpo docente para proporcionar a pesquisa, o ensino e a extensão, mesmo que em um local distante da Universidade e sem os recursos suficientes e adequados. No entanto, por maior que fosse o esforço do corpo docente, tais práticas não perdurariam por muito tempo com o aumento do número de turmas de alunos.

Por ser um curso pensado em sua origem com caráter prático, baseado na formação dos professores a partir de competências, portanto, exigia-se que seus professores tivessem experiência na Educação Básica, como e porque se desenvolveu a prática de pesquisa e quais os produtos, no curso e período em estudo?

A pesquisa se desenvolveu durante todo o curso partindo da disciplina de Pesquisa e Prática, dando continuidade na Disciplina de Metodologia da Pesquisa e culminando na disciplina e atuação dos alunos na realização de uma monografia denominada TCC. Este trabalho partia dos estudos realizados nas escolas de Educação Básica, por meio de parceria entre os professores do ISEG e professores das Escolas na qual os alunos realizavam os estágios ou desenvolviam projetos. Os estágios eram realizados com foco na pesquisa conforme descrito e analisado no terceiro capítulo.

O Estágio Curricular Obrigatório, enquanto disciplina na Matriz Curricular, possibilitava as orientações, reflexões e organização da atuação dos alunos nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, ele se constituiu como uma prática que possibilitava aos

alunos atuarem nas escolas realizando observação e, em seguida o levantamento de um problema em conjunto com o professor da classe, e o desenvolvimento de um projeto, ou seja, uma intervenção pautada na pesquisa. Esta prática se evidenciou nos relatos das entrevistas com os alunos, mostrando o quanto aprenderam a ser professor e conheceram o funcionamento das escolas por meio das suas próprias atuações com acompanhamento do professor responsável pelo estágio e em parceria com o professor da classe.

A pesquisa foi um aspecto do curso Normal Superior que se evidenciou desde o início, começando na disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino no primeiro ano, no segundo ano com a disciplina de Metodologia da Pesquisa e no terceiro com a disciplina de TCC, na qual o aluno se assumia como pesquisador a partir de problemas levantados no seu local de estágio. Portanto, se evidenciava a estreita relação entre as práticas do estágio com a organização da pesquisa para a monografia como Trabalho de Conclusão de Curso. Nas monografias apresentadas nas Atas e nas entrevistas, foi possível constatar que eram pesquisas de campo e de intervenção.

Assim, o Estágio Curricular Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso possibilitaram ao ISEG a atuação na comunidade o qual se pode considerar como sendo uma atuação de pesquisa, ensino e extensão.

As práticas de Pesquisa e Estágio, bem como as outras práticas institucionalizadas no ISEG buscavam suprir as lacunas como o distanciamento da Universidade e uma aproximação com a pesquisa. No entanto, vale destacar que suprir o distanciamento não é o mesmo que estar na Universidade.

Os estudos não estavam separados da pesquisa e da produção de conhecimento das áreas de formação, apesar das dificuldades em atuar com o corpo docente de horistas. O que se evidenciou foi a busca de estratégias para driblar tal dificuldade como, por exemplo, aumentar o tempo de alguns professores, apesar de ser em hora/aula, para que estes pudessem atender aos alunos e comunidade e o oferecimento de aulas extras aos sábados no formato de oficinas.

Como foi este curso e a maneira que ele funcionou para os vários sujeitos alunos e professores?

Para os sujeitos que vivenciaram a implantação e o funcionamento do curso, ficou muito evidente a aprendizagem mediante a relação teoria e prática. Os alunos, logo no início do curso, já iam para as escolas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental Anos Iniciais. O que mais marcou os entrevistados foi o aprender experimentando, não somente nas escolas

parceiras, mas no Instituto, principalmente nos eventos como as Jornadas de Educação, Semana Científica e no curso de Teatro. Para os alunos a figura do docente é muito viva, como o que ensina, o que faz a mediação e o que influencia na sua atuação, é também o que incentiva e possibilita as leituras e reflexões. Ficou evidente no relato das entrevistas a força do professor formador. Quanto aos professores, se evidenciou por meio dos seus relatos, os esforços para superar as dificuldades apresentadas, e a atuação de acordo com os seus ideais educacionais, mesmo num local fora da Universidade. Portanto, as práticas que se caracterizaram no ISEG e no curso Normal Superior só ocorreram devido a atuação dos professores. Ficou muito evidente a diferença que eles fizeram, mesmo contratados como horistas. No entanto, como já citado, tal situação poderia não continuar com o aumento das turmas e num modelo de Ensino Superior sem incentivo institucionalizado para a pesquisa, ensino e extensão.

Quais aspectos das práticas se evidenciaram?

As práticas desenvolvidas no ISEG são apresentadas nos 4 (quatro) capítulos, mas se destacam mais nos capítulos 2 (dois) e 4 (quatro). As práticas já institucionalizadas no CSA foram compartilhadas pelo ISEG, como as festas, eventos e desfile cívico. Outras foram desenvolvidas na própria Instituição pelos sujeitos que lá atuavam tais como: a atuação dos alunos na Comunidade, nos Programas Oficiais, no desenvolvimento dos projetos nas Escolas de Educação Básica. Também se destacaram as práticas internas a saber: as Jornadas de Educação, a aula inaugural, as palestras com profissionais, a valorização da arte com a música e o teatro, este como um diferencial na formação dos alunos, tão lembrado nos relatos das entrevistas. Enfim, foram práticas que marcaram a comunidade educacional do município e região, de acordo com os relatos das entrevistas e as reportagens nos jornais publicadas no período estudado.

O que se constatou foi que a disciplina de Pesquisa e Prática, Psicologia da Educação e o Estágio Curricular Supervisionado assumiram um papel relevante junto às disciplinas do campo da Didática, as quais localizei nas entrevistas na figura do professor conforme segue: Fundamentos Teórico- Metodológicos da Educação Infantil; Conhecimento de Mundo Natureza e Sociedade, Musicalidade na Educação Infantil, Literatura Infantil, Formação Pessoal Social e Ética, Corpo e Movimento; Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, da Matemática, do Mundo Físico e Natural; História e Geografia; Arte.

Quais os debates apresentados referentes ao curso que levariam a sua extinção?

O debate sobre a formação de professores apresentado neste trabalho se refere às posições da Academia, das Instituições e Associações Educacionais e do Conselho Nacional da Educação. Mesmo com a constituição e destituição promovidas pelo poder público da Comissão de Especialistas para análise e elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor, o debate tramitou por quase dez anos, contendo a defesa de duas teses: uma muito debatida pela ANFOPE, na qual a docência é a base do curso de Pedagogia e a outra, defendida por Pimenta (1999), que apresenta a valorização do curso de Pedagogia para formar o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, sem distinção entre licenciatura e bacharelado.

As teses se concretizaram em uma proposta que foi entregue ao Conselho Nacional de Educação.

Em março de 2005, o Conselho Nacional apresentou uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, para a apreciação da sociedade civil, mas esta foi rejeitada pela comunidade acadêmica, visto a identificação com as Diretrizes indicadas para o curso Normal Superior. Esta identificação se referia a organização do curso de Pedagogia com duas habilitações distintas: Magistério da Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto de cada instituição poderia prever cursar as habilitações concomitantes ou de maneira subsequente. No curso Normal Superior havia uma Licenciatura para cada segmento, uma para Educação Infantil e uma para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As manifestações contrárias a esta minuta foram organizadas e sintetizadas em um documento assinado pela ANFOPE, ANPEDE e CEDES, e enviado ao Conselho Nacional de Educação com solicitação de ocorrer, antes da aprovação definitiva, uma audiência pública.

A solicitação foi aceita e, em dezembro do ano de 2005, com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES E FORUMDIR, um novo Parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, elaborado por uma comissão do Conselho Nacional de Educação, foi aprovado.

Assim, os Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006, e Resolução CNE/CP n. 1/2006, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e indicaram a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, nos cursos de Pedagogia ou a transformação do curso Normal Superior no curso de Pedagogia.

A opção do ISEG, após decisão conjunta com a CPA, foi para a transformação, visto a questão do tempo e abrangência do curso de Pedagogia ser mais favorável aos alunos.

Em relação à transformação do curso, não houve alteração nas práticas no ano que se seguiu, 2007. Em relação à organização das disciplinas, apenas algumas alterações como a inclusão de uma disciplina relacionada à Gestão Escolar e ao aprofundamento em Educação Especial. No ano de 2008 o ISEG foi vendido para outro mantenedor.

A alteração do curso Normal Superior para Pedagogia também não resolveu a debatida questão da formação de professores, na sua maioria, estar nas Instituições particulares, esta situação continuou e continua no país.

Considerando a fundamentação na História do Tempo Presente, como diretora de escola pública e pesquisadora na linha de História de Educação, após a realização dessa pesquisa, entendo que o ideal seria a formação de professores ocorrer no *lócus* da Universidade. No entanto, visto não ser a nossa realidade imediata, defendo uma formação que, independente do local, tenha institucionalizado a pesquisa, o ensino e a extensão, fundamentada na unidade da teoria e da prática, não como técnica ou tarefa, mas interada à Escola de Educação Básica e ao seu contexto, mediante constantes reflexões para uma atuação transformadora com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Também, constato que a constituição de um corpo docente, comprometido para acompanhar e orientar os alunos na sua formação de professor, aliado às políticas de investimentos, pode fazer a diferença e contribuir para a formação inicial na atuação profissional dos alunos.

Portanto, a institucionalização do acompanhamento na formação inicial, é fundamental na formação dos professores, bem como a institucionalização da pesquisa aos docentes formadores de professores.

Vale lembrar que:

[...] nenhuma lei ou norma vai mudar as coisas. Quem pode mudar uma situação são as pessoas nelas envolvidas. [...] não adianta criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura ou falar de insumos para a educação, se não se perguntar, nenhuma vez quem serão as pessoas, os professores que responderão por essa formação e em que condições farão isto. (GATTI, 2000, p.5-80)

Assim, deixo com este trabalho de pesquisa a curta, mas intensa trajetória do curso Normal Superior e alguns aspectos da história do ISEG, pois a sua história continua enquanto instituição educacional como as de outras instituições formadoras de professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 7 dezembro de 1999. Seção 1, p.4 e 5. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_. Decreto 3.554/00. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276/99. Que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União, Brasília** 08 de agosto de 2000. Seção 1, p.1. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/preliminar/pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/preliminar/pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_. Lei n.9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 23 de dezembro de 1996, ano CXXXIV, nº248, p.27.833-27.841. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. Parecer n. 9 de 8 de maio de 2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. Parecer n. 027 de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001-Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e graduação. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. Parecer n.28 de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer n. 133 de 30 de janeiro de 2001. Esclarece quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 9 de março de 2001. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133\\_01..pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01..pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. Parecer n. 04 de 06 de julho de 2004. Adiantamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 2004. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/004.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/004.pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 3 de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial** de 11 de abril de 2006. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003.pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.5 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial** de 15 de maio de 2005. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/005.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/005.pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria n. 2477 de 18 de agosto de 2004. Regulamenta procedimentos de autorização de cursos superiores de graduação em Instituições de Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de agosto de 2004. Seção 1,p.9. Disponível em: [www.diariodasleis.com.br/busca/php.1-83 2004 182477](http://www.diariodasleis.com.br/busca/php.1-83 2004 182477). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO. Resolução n. 01 de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 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, 7 de outubro de 1999. Seção 1 p.50. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/resoluções.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/resoluções.pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de março de 2002. Seção 1,p.8 e 9. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res1-2.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res1-2.pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & COSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp022002.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp022002.pdf). Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_; MEC & CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. ) Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp1-06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp1-06.pdf). Acesso em 10/10/2013.

AREND,S.M.F.;MACEDO,F. SOBRE A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: Entrevista com o historiador Henry Rousso. **TEMPO E ARGUMENTO Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Florianópolis, v 1, n.1, p.201-216, jan/jun.2009

BELLO, I. M. **Trajetórias do Curso Normal Superior em São Paulo**: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC, 2003.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição da política de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, n.68, 1999.

CAMARGO, M.A.J.G. **Coisas Velhas: Um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n.75, 2001.

CAVALCANTE, M. **Cefam**: Uma alternativa pedagógica para a formação de professor. São Paulo: Cortez, 1999.

CHAUVEAU, A. TÉTART P. **Questões para a história do presente**. Bauru SP: EDUSC, 1999.

CRUZ, G. B. da. **O componente pesquisa na formação e na prática dos professores da Séries Iniciais na visão dos professores do curso Normal Superior**. 2002. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/index.php?=39>. Acesso em 10/03/2014.

DELORS, J.(Org.). **Educação**: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003

DIAS, R. E. e L. A. C. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, 2003.

FAZENDA, I.(Org.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São PAULO: Cortez, 2001.

FRANK, R. **Questões para as fontes do presente**. In: CHAUVEAU, A.; TÉTART, P. **Questões para a história do presente**. Bauru SP: EDUSC, 1999.

FREITAS, H. C. L. A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, 1999.

GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. (Orgs). **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, n.68, 1999.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, 1999.

LIBANEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, 1999.

MAGALHÃES, J. P. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas**. In: SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. (Orgs.) Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

\_\_\_\_\_, J. P. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MELO, M. T. L. Programas Oficiais para formação dos professores da educação básica. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, 1999.

NÓVOA, A.(Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n.4, 1991.

OLIVEIRA, S. F. Formação de Professores para os Anos Iniciais de Escolarização nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior. 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96382>

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, 1999.

PIMENTA. S. G. **O Estágio na Formação do Professor: Unidade Teoria e Prática?** 4. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores-embates conceituais e crítica das políticas atuais**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004.

ROUSSO, H. **A História do Tempo Presente, vinte anos depois**. In.: PORTO JR, G. (Org.). História do Tempo Presente. Bauru, SP: Edusc, 2007.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

REIS, V.C.T. A história da Didática do Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira Santa Cruz do Rio Pardo ( 1953-1975). 2015. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123738>.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos**: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores. 2008. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/index.php?=39>. Acessado em 10/03/2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisas**, v.37, n.130, p. 43-62, jan/abr.2007.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, n.68, 1999.

SILVA, C. A Nova LDB: **Do Projeto Coletivo Progressista à Legislação da Aliança Neoliberal**. In: SILVA, C.; MACHADO L. (Orgs). Nova LDB. Trajetória para a cidadania? 3. ed. São Paulo: Art & Ciência, 1998.

SILVA, JR. C. A. **A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de inconveniência na relação neoliberalismo e educação**. In. GHIRALDELLI JR, P. (Org.) *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo, Cortez, 1996.

SILVA, M. A. **A formação de professores no curso Normal Superior na perspectiva pós-LDBEN**: um balanço crítico. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/index.php?=39>. Acesso em 10/03/2014.

SOUZA, R.F. **Um Itinerário de Pesquisa sobre a Cultura Escolar**. In. CUNHA, M. V.(Org.) *Ideário e Imagens da Educação Escolar*. Campinas, SP, Autores Associados, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, maio/ago.2000.

TINÉ, S. Z. S. **Curso Normal Superior**: políticas e percursos no Distrito Federal. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB Brasília. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/index.php?=39> Acesso em : 10/03/2014.

THOMPSON, P. **A voz do passado** – História Oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

VICENTINE, P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

## **INSTITUIÇÃO E ACERVO CONSULTADO**

- Garça SP

Acervo do ISEG- Instituto Superior de Educação de Garça.

Manual de Estágio do Instituto Superior de Educação de Garça.

Plano de Desenvolvimento Institucional- Instituto Superior de Educação-2005.

Portfólio do Instituto Superior de Educação de Garça- 2003-2007.

Projeto Institucional do Instituto Superior de Educação de Garça- 2005

Projeto Pedagógico do curso Normal Superior Licenciatura Educação Infantil-2005

Projeto Pedagógico do curso Normal Superior Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental- 2005

Regimento do Instituto Superior de Educação de Garça

Registros das Atas das Reuniões Pedagógicas

Regulamento para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso- Monografia.

## **CATÁLOGOS DIGITAIS, BASE DE DADOS DE BIBLIOTECAS CONSULTADOS DISPONÍVEIS *ON LINE* E *SITES* DA INTERNET**

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- Conhecimento e Reconhecimento Pesquisas Científicas do Brasil.

Disponível em : <http://www.bdt.d.ibict>

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

Disponível em: <http://www.theses.usp.br>

Banco de teses da Capes- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Base de Dados Scientific Electronic Library – Scielo

Disponível em: <http://scielo.br>

Repositório Institucional UNESP

Disponível em: <http://www.repositorio.unesp.br>

Sistemas de Bibliotecas da UNICAMP

Disponível em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br)

Site de Busca Google

Disponível em <http://www.google.com.br>

Site de Busca Google Acadêmico

Disponível em <http://scholar.google.com.br>

Site Oficial do Governo Federal

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>

Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>

Site Oficial da Prefeitura Municipal de Garça

Disponível em <http://garca.sp.gov.br>

## ÂPENDICE 1

## ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA- QUESTÕES NORTEADORAS

## ALUNOS

- 1- Por que foi fazer o curso e o que faz atualmente?
- 2- Quais as lembranças mais marcantes no período de formação inicial?
- 3- Como foi o processo de estágio?
- 4- Qual foi o processo da pesquisa realizado no curso e como você a realizou?
- 5- E o T.C.C.?
- 6- Qual foi a influência da formação inicial na sua atuação profissional?

## PROFESSORES

- 1- Como ocorreu a sua contratação no ISEG, porque foi atuar no curso de formação de professores Normal Superior? Já atuava com formação de professor?
- 2- Como realizava o trabalho em sua disciplina? E na instituição?
- 3- Como se dava as relações e as decisões?
- 4- O que se recorda do trabalho de pesquisa e das experiências dos alunos?
- 5- Outras lembranças?

## FUNCIONÁRIOS

- 1- Como ocorreu para você o processo de implantação e funcionamento do ISEG?
- 2- Qual era a expectativa da formação de professores para o ISEG?

## ANEXO 1- EMENTAS

### Língua Portuguesa e Redação I e II

Desenvolver a competência dos alunos, para a leitura e produção escrita de diferentes tipos de texto, principalmente, do texto dissertativo. Espera-se que os alunos elaborem, ao longo dos semestres, um suporte lingüístico teórico/prático para entendimento e produção de textos dissertativos em geral, objetivando uma melhor atuação deles nas demais disciplinas do curso .

### Bibliografia

- CARNEIRO, Agostinho Dias. **Texto em construção**. São Paulo, Moderna.1998.
- COSTA VAL, M. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Texto e Linguagem).
- D’COSTE, et alli. **O Texto, Leitura, Escrita**.Campinas, Pontes, 1988.
- FÁVERO, Leonor. **Coesão e Coerência Textual**, Campinas, Pontes, 1994.
- FERREIRA, Heloísa. **Língua Portugues@ em uso: Redação técnica**. Nível Superior. São Paulo,Pugliesi,1999.
- GARCIA, Othon. **Comunicação em Prosa Moderna**. Rio de Janeiro. FGV. 1985.
- GUIMARÃES, Elisa. **A Articulação do Texto**. São Paulo, Ática. 1999.
- KOCK, Engedore Vilaça, **Coesão Textual**. São Paulo, Contexto, 1989.
- KOCK,Engedore Vilaça, **Coerência Textual**, São Paulo, contexto, 1990.
- MAGALHÃES, Roberto. **Técnicas de Redação: a recepção e a produção de texto**. São Paulo, Editora do Brasil.
- MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003. (Palavra de Professor).
- PACHECO,Agnelo de Carvalho. **A Dissertação: teoria e pratica**.São Paulo. Atual, 1988.
- PLATÃO & FIORIN. **Para Entender o Texto**.São Paulo, Ática. 1990.
- SEVERINO, Antônio M. Barbosa. **Redação: Escrever é Desvendar o Mundo**.São Paulo, Papirus. 1989.
- VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem: Problemas e Técnicas na Produção Oral e Escrita**. São Paulo. Martins Fontes, 1983.

### Filosofia da Educação

É importante que o Educador tenha conhecimento do panorama geral que cerca as discussões em torno da problemática atual da Educação, não se atendo apenas às questões técnico-burocráticas que envolvem tal problemática, mas procurando encontrar o “por quê”, os sentidos e as origens de tudo que nos cerca, tanto na esfera da natureza, como na esfera social. Educar é, em primeiro plano, orientar para vida. Portanto, não basta alfabetizar, introduzir nossos jovens na ciência dos números ou das fórmulas; é preciso lhes oferecer os instrumentos teórico-práticos para a formação de sua consciência crítica, pois, a partir de nossa *Práxis* devemos intervir de forma positiva na construção de uma nova realidade social.

### Bibliografia Básica:

- GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996.
- REZENDE, Antonio (org). **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1986.

- JAEGER, Werner. **PAIDÉIA** – A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PLATÃO. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- ROUSSEAU. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

#### Bibliografia Complementar:

- MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

#### **Realidade Sócio Político e Econômica do Brasil**

Temas que tocam direta e indiretamente a atividade do educador. Questões sociais, políticas e econômicas que determinam ou condicionam a ação pedagógica. Torna-se necessário ao educador compreender a que medida e como a escola reproduz ou altera as relações próprias da sociedade industrial. Utilizando-se do aparato teórico legado por alguns teóricos da área, propomo-nos a possíveis compreensões dos fenômenos sociais, numa abordagem histórica e centrando a atenção nas questões nacionais, tendo como epicentro a escola.

#### **Bibliografia Básica:**

- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo & SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo** – as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. **Aonde vai o mundo do trabalho?** In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: NET/Xamã, 1997.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA, Paulo Nogueira (et al.). **Em defesa do interesse nacional – Desinformação e alienação do patrimônio público**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CÁCERES, Florival. **História da América**. São Paulo: Editora Moderna, 1986.
- NETTO, José Paulo. **FHC e a política social**: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação – balanço do governo FHC**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- NEVES, Lúcia. **Educação**: um caminho para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação – balanço do governo FHC**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

#### **Bibliografia Complementar:**

- CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacyr. **O golpe na educação**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FAORO, R. **Os donos do poder**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. R.J: Paz e Terra, 1974.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 28ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989.
- GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. 3ª ed. São Paulo. Ática, 1987.
- MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. In.: **Cartas Filosóficas e outros escritos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- ROSA, Maria da Glória. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação - LDB, trajetória, limites e perspectiva**. Campinas: Autores Associados, 1997 (Coleção Educação Contemporânea).

### **Legislação: Educação Básica I**

Estudo da legislação vigente: leitura e interpretação-processo histórico e o contexto político que precedem as reformas na educação brasileira com foco na educação básica. Organização estrutural do texto legal. Órgãos consultivos e administrativos do Sistema de Ensino existentes em nosso país, suas competências e atribuições.

#### **Bibliografia**

Brasil Constituição da República Federativa do Brasil - 1998

Brasil. Lei 9424 de 24/12/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Brasil. LEI 8069 DE 24/12/90 Estatuto da Criança e do Adolescente

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, de 05/10/1988.

Brasil. Lei nº 9394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000

\_\_\_\_\_. **Escola Básica na virada do século:** cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2001

SILVA, E.B.(org.). **A Educação Básica pós L.D.B.** São Paulo: Pioneira, 1998

### **Legislação Básica II**

Estudos dos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Indicações e Deliberações do Conselho Estadual de Educação. Atendimento aos Educandos de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em suas diversas modalidades- Portadores de Necessidades Especiais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena.

#### **Bibliografia**

Deliberação CEE nº 05/00 e Indicação CEE nº19/99. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica do Sistema de Ensino de São Paulo

Deliberação CEE nº 16/01 e Indicação CEE nº 07/01. Regulamenta o art. 33 da Lei nº 9.393/96 sobre o ensino religioso.

Parecer CNE/CBE nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 03/99. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena.

Parecer CNE CEB n 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Parecer CNE/CEB nº 02/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

### **Didática I**

Conceitos de educação, instrução, ensino e “educação escolar” sob o enfoque da L.D.B. em vigor. Objetivo central do estudo da Didática: o processo de ensino. Diferentes perspectivas de análise do processo de ensino: abordagem tradicional, Escola Nova, Escola Moderna (Freinet), abordagem humanista (Rógers), sócio-cultural (Paulo Freire) e Pedagogia crítico-social com ênfase nos conteúdos. O papel da educação escolar como agente de transformação.

#### **Bibliografia Básica:**

- CIOPO, Maria Del. **De Emilio à Emilia.**São Paulo: Scipione, 1994  
 CERIZARA, Beatriz. **Rousseau.** São Paulo: Scipione, 1993  
 GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1994  
 INCONTRI, Dora. **Pestalozzi.** São Paulo: Scipione, 1994  
 SABER, Maria de G. **Piaget.** São Paulo : Scipione, 1993  
 SAMPAIO, Rosa Maria W.F. **Freinet.** São Paulo: Scipione, 1994

### **Bibliografia Complementar:**

- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Pioneira, 1994.  
 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volumes 1,2 e 3.** Brasília: MEC/SEF, 1998.  
 BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo:Summus,1984.  
 BORDENAVE, J.D. PEREIRA, <sup>a</sup>M. **Estratégias de ensino aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1988.  
 COELHO, B. **Contar histórias-uma arte sem idade.** São Paulo: Ática,1999.  
 FAZENDA, I. **Didática: prática na pré-escola.** São Paulo: Ática, 1988.  
 FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **O Cotidiano da pré escola.** São Paulo :FDE , 1990. (Idéias 7)  
 HOWAND, W. **A música e a criança.** São Paulo: Summus, 1984.  
 LIBANEO, J.C. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1992.  
 MORAES, R. (Org.) . **Sala de aula – que espaço é este?** Campinas: Papirus, 1988.  
 OLIVEIRA, Z.M.R. de (Org.). **Educação Infantil: Muitos olhares.** .São Paulo: Cortez, 1994.  
 REVERBEL, O. **Um caminho para o teatro na escola.** São Paulo: Scipione, 1989.

### **Didática II**

A importância do trabalho coletivo na escola. A função social da escola e do educador. Novo perfil de educador crítico-reflexivo e ativo na solução de problemas. O currículo e o conhecimento escolar. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação Infantil: RCNE. Planejamento de Ensino. Avaliação do processo ensino-aprendizagem.

### **Bibliografia Básica**

- BRANDÃO, C.R. (Org.). **O Educador: Vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.  
 FREIRE, M. **A Paixão de conhecer o mundo.**  
 FREIRE, P. **Professora sim, tia não.**  
 GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1983  
 HOFFMANN, J. **Avaliação; mito e desafio.** Porto Alegre, Educação e Realidade Revistas e Livros – UFRGS, 1991.  
 MEC - CENPEC, **Raízes e Asas,** Volumes 1 a 8, São Paulo.  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO . **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1997.  
 MOREIRA, A. F. **Currículos e Programas no Brasil.** São Paulo. E.PV.

### **Bibliografia Complementar**

- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor**. Petrópolis, Vozes, 1993.
- BORDENAVE, J.D. PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação de aprendizagem**. São Paulo.EPU, 1989.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **O Cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE, 1990. (Idéias 7)

### Didática III

Alfabetização de crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental fundamentada na unidade aprendizagem e ensino buscando a superação do enfoque tradicional no processo de Ensino e trabalho do professor.

A Alfabetização encarada como parte de um processo integrado de construção do conhecimento, constitui-se na aprendizagem significativa de diferentes linguagens pela criança. Entre essas linguagens a construção de conhecimento de Leitura e Escrita. Alfabetização: teorias e práticas, Alfabetização de jovens e Adultos.

### Bibliografia

- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura** São Paulo: Cortez, 1990.
- CARDOSO, B., EDNIR, N. **Ler e escrever, muito prazer**. São Paulo: Ática, 2002.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A., E PALACIO, M. **Os processos de leitura e de escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FOUCAMBERT, J. **Por uma política de leiturização..** De 2 aos 12 anos. In: A criança, o professor e a leitura. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREINET, C. **A pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FREIRE, M. W. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- JOLIBERT, J. **Formar crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- **Formar Crianças produtoras de textos**. Trad. Bruno C. Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- TEBEROSKY, A **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1995.
- *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas: Trajetória Cultural/Unicamp, 1989.
- TEBEROSKY, A., CRDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita** Trad. Beatriz Cardoso. - São Paulo: Trajetória Cultural/Unicamp, 1990.
- T FOUNI, I.V. **Adultos não alfabetizados**. O avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

### Bibliografia Complementar:

- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipioni, 1990.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FERRERO, E.; PALÁCIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2ª. ed., São Paulo: Ática, 1986.

WEISZ, T. **Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado.** In Revendo as propostas de Alfabetização. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP, 1985.

-----**Por trás das letras.** São Paulo: FDE, 1992. (4 vídeos didáticos e um livro)

WEISZ, T. **De professor para professor: relações entre ensino e aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1992.

----- As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. São Paulo, 1989.

### **Antropologia**

É fundamental que o educador tenha o conhecimento do processo de formação histórico-social, bem como, do papel que a educação exerce em tais processos e na formação/transformação do próprio homem. Nesse sentido, a Antropologia se constitui como uma das ferramentas de investigação que pode contribuir na construção desse conhecimento.

O debate antropológico a respeito das formas sociais existentes não é recente. Várias “escolas” antropológicas se constituíram inseridas no calor dessa discussão. É importante que o educador tenha contato com tal debate, bem como, do papel que a Educação ocupa no interior dessa polêmica. A disciplina Antropologia pretende compreender o Ser Humano, como um Ser Social, historicamente constituído, que vive num contínuo processo de construção/reconstrução, através da educação.

#### **Bibliografia Básica:**

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In. MARX, K. & ENGELS, F. **Obras Escolhidas. Vol. 2.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia.** 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

FERNANDES, Florestan (org). **Marx, Engels: História.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora, 1966.

#### **Bibliografia Complementar:**

BOSI, A. (org). **Cultura brasileira: temas e situações.** São Paulo: Ática, 1987.

ESCALONA, S. L. **Antropologia e Educação.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1983.

NOGARE, P. D. **Humanismo e anti-humanismo: introdução à antropologia filosófica.** 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

TEIXEIRA, M.C.S. **Antropologia, cotidiano e educação.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TORRE, Carlos A. **A práxis educativa de Paul Freire.** São Paulo: Loyola, 1979.

### **Sociologia da Educação**

Contribuir, através dos conhecimentos da sociologia, para a compreensão das questões sociais ligadas a Educação, apropriando-se da bibliografia existente e das discussões propiciadas em aula, capacitando-se de forma a poder intervir positivamente na realidade educacional.

#### **Bibliografia Básica:**

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade.** São Paulo: Moderna, 1987.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAG, Barbara **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1978.

### **Bibliografia Complementar:**

ANDRE, M. (org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BUFFA, E. ARROYO, M & NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

## **PSICOLOGIA I**

A Disciplina Psicologia da Educação toma como referencial a relação entre sociedade, educação, contribuindo para a construção da explicação sobre concepções de Homem, de relações humanas e, de ensino- aprendizagem a partir dos aportes da Ciência da Psicologia.

Reflexão sobre a evolução da Psicologia como ciência e a apropriação do conhecimento psicológico pelas pessoas por meio do senso comum; reconhecimento dos fenômenos psicológicos e do objeto de estudo da Psicologia.

Estudo do Sistema Psicológico do século XX - BEHAVIORISMO - contextualizando as circunstâncias de sua produção como Teoria e suas implicações práticas educacionais atuais.

Análise dos princípios que explicam e fundamentam o processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação.

Pesquisa sobre o fenômeno da Violência tendo como pressupostos as construções históricas sociais e a participação do ser humano enquanto indivíduo responsável pela perpetuação do fenômeno.

## **PSICOLOGIA II**

A Disciplina Psicologia da Educação toma como referencial a relação entre sociedade, educação, contribuindo para a construção da explicação sobre as diferentes concepções de Homem, de relações humanas e, de ensino- aprendizagem e de desenvolvimento da criança a partir dos aportes da Ciência da Psicologia.

Reflexão sobre os temas relacionados à aprendizagem: Inteligência; Percepção; Consciência, bem como sobre os temas relativos ao Desenvolvimento Infantil e Personalidade.

Estudo dos principais Sistemas Psicológicos do século XX (A abordagem inatista-maturacionista; A abordagem do desenvolvimento da personalidade de Freud), contextualizando as circunstâncias de sua produção como Teoria e suas implicações práticas educacionais atuais.

Pesquisa sobre Cotidiano escolar e suas múltiplas relações: fenômeno da Violência tendo como pressupostos as construções históricas sociais e a participação do ser humano enquanto indivíduo responsável pela perpetuação do fenômeno; novos conceitos e estratégias para o trabalho coletivo.

## **PSICOLOGIA III**

A Disciplina Psicologia Educacional toma como referencial a relação entre sociedade, educação, contribuindo para a construção da explicação sobre concepções de Homem, de relações humanas e, de ensino- aprendizagem a partir dos aportes da Ciência da Psicologia.

Estudo dos principais Sistemas Psicológicos do século XX (PSICANÁLISE; TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL; TEORIA Construtivista - COGNITIVA), contextualizando as circunstâncias de sua produção como Teoria e suas implicações práticas educacionais atuais. Reflexão sobre os princípios teóricos e práticos dos referidos Sistemas Psicológicos observando as hipóteses sobre a aprendizagem e a evolução do desenvolvimento da criança e adolescentes.

Pesquisa sobre o fenômeno da Indisciplina (Limites) no cotidiano escolar tendo como pressupostos as construções históricas sociais e a participação do ser humano enquanto indivíduo responsável pela construção do caminho a ética e moralidade.

#### **Bibliografia Básica:**

AZEVEDO, M. A. & Guerra, V. N. A. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Iglu, 2001.

BOCK, A. M. B.; Furtado, O; Teixeira, M. L. T. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de Psicologia**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997 (Formação de educador)

CARRARA, Kester (orgs) **Introdução à Psicologia da Educação. Seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

#### **Bibliografia Complementar:**

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara – Koogan, 1981.

AQUINO, Júlio Groppa (org). **Indisciplina na Escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BATTRO, Antonio M. **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**. Tradução de Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1986.

BECKER, Fernando. **Da Ação à Operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CADERNO CEDES. **Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da Psicologia soviética**. Campinas, Papyrus, 1991. nº 24.

CORIA-SABINI, M. A. **Psicologia aplicada à educação**. São Paulo: EPU, 1986. (Col. Temas Básicos de Educação e Ensaio).

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55)

FALCÃO, G. M. **Psicologia da Aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabbi; PRADO, Patrícia Dias (orgs) **Por uma cultura da Infância**. Campinas, SP; Associados, 2003.

FARIA, Anália Rodrigues de **O desenvolvimento da Criança e do Adolescente segundo Piaget**. 4ª ed. 2ª impressão. São Paulo: Ática, 2001.

FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GOTTMAN, John. **Inteligência Emocional e a arte de educar nossos filhos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

- GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LA TALLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2002.
- LEITE, Ivanise. **Emoções, sentimentos e afetos**. Uma reflexão sócio-histórica. Araraquara, JM: 1999.
- LEONTIEV, Alexis. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. IN: Vygotsky, L.S.; LURIA, R.; LEONTIEV, N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 3ª ed. São Paulo: Ícone, 1991.
- MIZUKAMI, MAN. **ENSINO: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MONARCHA, Carlos (org) **Educação da Infância Brasileira**. (1875-1983) Campinas: SP: Associados, 2001 (Coleção educação contemporânea)
- MUKHINA, Valéria. **Psicologia da Idade Escolar**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- OLIVEIRA, Vera Barros (org) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PIAGET, **Seis estudos de Psicologia**. Tradução. Maria Alice M. D'Amorim e Paulo Silva. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1985.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- PILET, Nelson. **Psicologia Educacional** 17ed. 5ª impressão. São Paulo: Ática, 2003. (Série Educação).
- SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade & Inteligência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. (Coleção: Educação Crítica)
- VYGOTSKY, **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WINNICOTT, D. W. **A Criança e o seu Mundo**. 6ed. Rio de Janeiro: Koogan, 1982.

### **História da Educação**

A educação como reflexo do movimentos filosóficos e econômicos através da história, com ênfase para a educação brasileira. Períodos: a educação-catequese dos jesuítas, a era pombalina, a educação no Império, Primeira e Segunda República, Ditadura Militar e Nova República. A Constituição de 1988. A educação brasileira pós- LDB 0.394/96.

### **Bibliografia Básica**

- ARANHA, M.L.A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- CUNHA, L.A. & GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- GHIRARDELLI JR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- RIBEIRO, M.L. **História da educação brasileira**. São Paulo: Moraes, 1984.
- ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

### **Bibliografia Complementar**

- APLLE, M. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ARANHA, M.L.A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BLOCH, M. **Introdução à história**. \_: Publicações Europa-América, 1987.
- CUNHA, L.A. & GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- GHIRARDELLI JR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

- GHIRALDELLI JR., P. **Educação e razão histórica**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MONACORDA, M. A. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo/SP: Cortez, 2001.
- PRIORE, M. D. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.
- RIBEIRO, M.L. **História da educação brasileira**. São Paulo: Moraes, 1984.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1983.

### **Metodologia da Pesquisa Educacional I**

Construir e comunicar um projeto de pesquisa, assim como, o embasamento teórico pertinente ao problema/objeto selecionado e o(s) instrumento(s) que serão utilizados para coleta de dados.

### **Metodologia da Pesquisa Educacional II**

Construir e comunicar trabalhos de pesquisa na área educacional com metodologia científica.

### **Metodologia da Pesquisa Educacional III**

Apropriar-se dos conteúdos necessários à compreensão do método científico, dos pressupostos, das fases etapas da pesquisa educacional

### **Bibliografia Básica**

- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**: introdução à metodologia científica. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Ensinando a observação**. São Paulo: EDICON, 1982.
- ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: EDICON, 1982.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.; **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Editora Plano, 2002.
- REA, Louis M.; PARKER, Richard A.; **Metodologia de pesquisa**: do planejamento à pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Editora Plano, 2003.

Bibliografia Complementar:

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 2001

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

ESPIRITO SANTO, Alexandre do. **Delineamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

GUEDES, Enildo Marinho. **Curso de Metodologia Científica**. Curitiba: HD Livros Editora, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1991.

### Projetos Pedagógicos

A organização da escola e seu Regimento Escolar como instrumentos para execução do Projeto Político Pedagógico da Escola. Gestão democrática. O trabalho coletivo da equipe pedagógica na democratização da escola. Formas de organização disponíveis ao ensino fundamental: seriado anual e semestral, organização por ciclos, progressão continuada, progressão parcial, grupos não seriados, reclassificação de alunos nas transferências, recuperação de estudos. Formas de organização de turmas na educação infantil. Realização de Projetos de Trabalho.

### Bibilografia Básica

FUSARI, J.C. **O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. São Paulo, 1990.

HERNANDEZ, F. & VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**, Artimed, 1998.

-NOGUEIRA, N. **Múltiplas Inteligências – Aprendizagens com projetos**.Ed. Èrica, 1998.

RAÍZES E ASAS - Caderno 4.- **Projeto de escola**

VASCONCELLOS, C. do S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**.Editora Libertad.São Paulo, 1995.

### Bibliografia Complementar

FAZENDA, I. **Didática: prática na pré-escola**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_ **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_ **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Ática, 1999.

IDÉIAS. **A construção do projeto de ensino e avaliação**. São Paulo, FDE, (8), 1990.

### Tecnologia da Informação e Comunicação

Análise crítica do conteúdo e da informação emitida pelos meios de comunicação: televisão, jornal, rádios, rede mundial de informação (internet) e estudo das possibilidades de utilização. Conhecimento da Base de Dado disponível para informação do professor. Conhecimento dos

vídeos educativos disponíveis nas Diretorias Regionais de Ensino e Secretarias Municipais de Educação da região escolar.

### **Bibliografia**

DERTROUZOS, M. **O que será? Como o novo mundo da informação transformará nossas vidas.** São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

GUIMARÃES, G. **TV e escola: discurso em confronto.** São Paulo: Cortez, 2000.

LITWIN, E. (Org.). **Tecnologia educacional** - política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, R. **Informática educativa: dos planos e discussões às salas de aula.** Campinas: Papirus, 1997.

PENTEADO, H.D. **Televisão e educação: conflito ou cooperação.** São Paulo: Cortez, 1999.

### **Educação de Portadores de Necessidades Especiais**

A disciplina abordará a problemática dos portadores de necessidades especiais no âmbito educacional e escolar. Os recursos do sistema educativo a disposição dos portadores de necessidades especiais serão objeto de análise. A importância do diagnóstico e da avaliação e as concepções de deficiência. Atendimento especial e a inclusão em grupos de ensino regular como formas de atendimento.

### **Bibliografia Básica:**

BRASIL.; S.E.F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC /SEF/SEESP; 1999.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

ONU. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Disponível em [http://www.educacaoonline.pro.br/doc/decl\\_salamanca.asp/](http://www.educacaoonline.pro.br/doc/decl_salamanca.asp/) Acesso em: 16 maio, 2004

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA.1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para os educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

### **Bibliografia Complementar:**

#### *1.1.1.1*

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Legislação Comentada para Pessoa Portadora de Deficiência e Sociedade Civil:** Brasília, 2001.

OMOTE, Sadao. **Inclusão: Intenção e Realidade.** Marília: Fundepe, 2004.

TELFORD & SANREY. **O indivíduo excepcional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro:WVA 1997.

### **Pesquisa e Prática de Ensino I, II e III**

Como parte integrante da formação geral do futuro professor, a Pesquisa e Prática de Ensino (com horário fixo de aula) permite deslocamentos para palestras, visitas e outras atividades programadas e integra a carga horária da Prática Pedagógica (tempos nas escolas-campo do

estágio). Ao lado da didática, exercem o papel de elo de integração com as demais disciplinas do currículo.

Tem o papel de promover a aproximação do aluno com os problemas reais da profissão, analisa-los, interpreta-los e compartilhar das ações de solução à luz dos conhecimentos teóricos proporcionados pelas disciplinas estudadas (teoria x prática).

Estudo do professor como profissional. (Pesquisa e Prática I)

Estudo do professor como profissional. Reflexão sobre a escola como instituição, ou seja, promover um estudo sobre o contexto de trabalho do professor. (Pesquisa e Prática II)

Estudo das ações que ocorrem no ambiente escolar (Pesquisa e Prática III)

### **Bibliografia Básica:**

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender:** introdução à metodologia científica. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Ensinando observação:** uma introdução. São Paulo: Edicon, 1982.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro de comportamento.** São Paulo: Edicon, 1982.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.; **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. Série Pesquisa em educação v.2 Brasília: Editora Plano, 2002

REA, Louis M; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa:** do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2000.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica:** guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Editoa Atlas, 1996.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia científica:** a construção de conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Série Pesquisa em Educação v.4. Brasília: editora Plano, 2002

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** observação. Série Pesquisa em Educação v.4. Brasília: Editora Plano, 2002

### **Bibliografia Complementar**

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM:** uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LELIS, Isabel Alica. **A formação da professora primária:** da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

- ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.
- ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- VIII ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1996, Florianópolis. Formação e profissionalização do educador volume II. Florianópolis: Não consta editora, 1996.

### **Higiene e Saúde da Criança**

Intervenções pedagógicas integradas e interdisciplinares de atenção às crianças e respectivas famílias as quais , orientadas quanto às temáticas relativas a condições de saúde e nutrição, oportunizem bagagem para a construção de ações comunitárias que visem a promoção de condições humanas dignas de desenvolvimento e sobrevivência humana. Abrangência do conhecimento das doenças infantis e tratamento, prevenção de doenças, alimentação necessária e correta, cuidados e higiene com o corpo, participação das campanhas nacionais e locais.

#### **Bibliografia Básica:**

- MARTINS, Roberto da Andrade. **Contágio: história da prevenção das doenças transmissíveis**. São Paulo: Moderna, 1997. 199p.
- MILANEZ, Álvaro. **A higiene da habitação**. Rio de Janeiro: VIP, 113p.
- SERRA, J.. **Ampliando o possível: a política de saúde do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- VALLA, Victor Vincent (org). **Saúde e educação**. Rio de Janeiro: Dp& A, 2000. 115p.
- VASCONCELLOS, José Luiz; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Programas de saúde**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1983. 224p.
- WEEKES, Ida. **Alimentação e saúde**. São Paulo: Moderna, 1994. 47p.

#### **Bibliografia Complementar:**

- CAVINATTO, Vilma Maria. **Saneamento básico: fonte de saúde e e bem estar**. São Paulo: Moderna, 1992. 62p.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- LEITE, L. E.A. **Revista Pedagógica**, nº 8, 1996.
- ORTH, Edgard. **Educação sexual da criança**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 61p.
- PINTO, Teresinha. (org). **AIDS e a escola: reflexões e propostas do Educaids**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, 176p.

### **Estágio Curricular Supervisionado I, II e III**

A aproximação com a prática nas escolas de ensino fundamental e educação infantil, até o 3º ano para todos os alunos, incluirá observação e participação em reuniões, conselhos,

assembléias, problemas do cotidiano escolar como disciplinares, recuperação de alunos, ações de integração escola-família e escola-comunidade, e outros conhecimentos do real, em situação de trabalho.

Na formação do professor o estágio cumpre vários objetivos: favorece a compreensão da realidade escolar, propicia a aquisição de competência para a intervenção adequada e possibilita a investigação e vivência de projetos pedagógicos teoricamente sustentados. Assim entendido, pode representar simultaneamente um espaço de formação para o licenciando, um espaço de pesquisa e prestação de serviço do Instituto Superior de Educação à comunidade escolar.

Tais objetivos, assim como a proposição de novas práticas docentes é tarefa transdisciplinar que requer o concurso de diferentes saberes e, portanto, das demais disciplinas.

As disciplinas **Legislação: Educação Básica e Projetos Pedagógicos** podem contribuir para que o licenciando compreenda os aspectos de poder existentes em seu interior e suas interações com a comunidade onde está localizada, os critérios de agrupamento de alunos, o currículo, as instituições auxiliares, entre outros aspectos.

A **Didática** privilegiará o exame da proposta pedagógica subjacente à atuação dos professores e a adequação das práticas pedagógicas adotadas, bem como através do planejamento educacional e avaliação educacional. A análise (ou orientação) da infraestrutura e das práticas de atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais de visão, audição, locomoção ou de aprendizagem serão orientadas pela disciplina específica do currículo: **Educação de Portadores de Necessidades Especiais**.

O Estágio Supervisionado integra as atividades da Pesquisa e Prática de Ensino e situa-se na confluência que se dá entre o saber (conteúdos específicos das disciplinas) e as práticas relativas a esses discursos.

### **Bibliografia**

- ALVES, N.; MOREIRA, A.C. et al. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. **manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRZEZINSKI, I. **A formação de professor para o início de escolarização**. Goiânia: Ed. UCG, 1987.
- CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed., Campinas: Papirus, 1992.
- DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- GARRIDO, S.P. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FAZENDA, I. C. A. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **O cotidiano da pré-escola**. *Série Idéias*, n.7, São Paulo: FDE, 1990.
- MACHADO, M.L. **Pré-escola não é escola**. A busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

### **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil**

Perspectivas históricas de propostas para o atendimento de crianças de 0 aos seis anos em instituições (em creches e nas chamadas “pré-escolas”), correlacionadas ao contexto sócio-

econômico, conteúdos que se constituem em instrumento para a atuação pedagógica que conceba a infância como “tempo em si” e a criança como sujeito de direitos públicos.

### **Bibliografia Básica:**

- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola:** revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira. 2002.
- ARROYO, M.G. **O significado da infância.** In: Mec/ SEF/DPE/COEDI. I Simpósio nacional da educação infantil. Brasília: MEC, 1994. p. 88-92
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF- vol. 1. 1998.
- EDWARDS, C (org.). **As cem linguagens da criança.** Porto alegre: Artes Médicas, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo; Cortez. 2002.
- KRAMER, S., LEITE, M.I. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas-SP: Papirus.2001.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil.** Campinas-SP: Papirus. 2000.
- FARIA, A. L. G. de, PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, SP: Autores associados, FE/Unicamp. 2000.

### **Bibliografia Complementar**

- DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.). **Formação em Contexto:** Uma Estratégia de Integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed. 1998.

### **Observação, Registro e Avaliação**

Observação e registro da atuação da criança na Educação Infantil como fonte para a avaliação formativa e reflexão da prática pedagógica.

### **Bibliografia Básica**

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Ação Educativa. *Cadernos de Educação infantil*, no 1. Porto Alegre: Mediação, 1997.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEE, 1998. Volume 1: Introdução; Volume 2: Formação pessoal e social; Volume 3: Conhecimento de mundo

### **Bibliografia Complementar**

CÚBERES, M. T. G. **Programar a articulação.** In. **Educação Infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização.** (org.) Maria Teresa González Cúberes; Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

### **Formação Pessoal , Social e Ética na Educação Infantil**

O desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança como processo de socialização .Reconhecer no trabalho educativo as condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais, bem como a ética profissional.

### **Bibliografia**

- ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 2, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A arte de brincar.** São Paulo: Scritta, 1990.
- MIRANDA, N. **200 jogos infantis.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

### **Natureza e Sociedade na Educação Infantil**

Abordagens e enfoques dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais. Integrar como um todo as vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural.

### **Bibliografia**

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 3, 1998.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **O cotidiano da pré-escola.** Série Idéias, n.7, São Paulo: F.D.E., 1990.
- KNELLER, G.F. **A Ciência como atividade humana.** Rio de Janeiro: Zahar/Edusp, 1980.
- ARANHA, Maria.L.A .R. **Desenvolvimento infantil na creche.**

### **Corpo e Movimento na Educação Infantil**

O movimento como dimensão do desenvolvimento infantil e da cultura humana. A multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade da criança e do professor, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas na atividades cotidianas, bem como voltadas para a ampliação da cultura corporal( práticas expressivas e comunicativas) de cada criança e do professor.

### **Bibliografia**

- ANDRADE, M. **Melodias do boi e outras peças.** São Paulo: Duas Cidades, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 3, 1998.

- KAMII, C. & DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- LAPIERRE & AUCOUTURIER. **A simbologia do movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MELLO, A.M. **Psicomotricidade, educação física, jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- VAYER & TOLOUSE. **Linguagem corporal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

### **Artes e Educação Infantil**

Artes visuais como linguagem, expressão e comunicação humana. Integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos, cognitivos e a promoção de interação e comunicação social. Desenvolvimento do potencial criador.

### **Bibliografia**

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3, 1998.
- FERRAZ, M.H. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CALABRESE, O. **A linguagem da arte**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- GOMBRICH, E.H. **Norma e forma**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- READ, H. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

### **Musicalidade na Educação Infantil**

Música como linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos por meio do relacionamento expressivo do som e silêncio. Música como manifestação popular. Compreensão do ritmo, acompanhamento e marcação de compasso. Conhecimento dos vários estilos musicais, popular, clássico, folclórico.

### **Bibliografia**

- ABADI, S.; KOTIN, C.; ZIELONKA, L. **Música, maestro!** Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3, 1998.
- CARVALHO, A.; CARVALHO, D. **Como se cantava antigamente**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.
- DUARTE, L. **Canções infantis**. Porto Alegre: Kuarup, 1987.
- RODRIGUES, J.P. **Cantigas de roda**. Porto Alegre: Magister, 1992.

### **Literatura Infantil**

Conhecer as diversas obras nacionais e internacionais da literatura infantil. Analisar criticamente o conteúdo das obras. As várias formas de contar histórias para as crianças

### **Bibliografia**

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**
- ATAIDE, Vicenti. **Literatura Infantil : Teoria e Prática**. São Paulo: HD, 1995
- BETTELHEIN, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3, 1998.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** 4. ed., São Paulo: Ática, 1988.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos Dourados : a arte de ouvir histórias para depois contá-las.** Rio de Janeiro: Ed. Ave Maria, 2000

\_\_\_\_\_. **Colcha de Leituras: unindo amores, alinhavando leitores.** São Paulo. Elementar, 2002

### **Trabalho de Conclusão de Curso**

Ao terminar o curso, os alunos deverão apresentar um trabalho de conclusão de curso que consistirá em um projeto que inclua: tema relacionado à área de formação, problematização, hipóteses e plano e/ou estratégias de pesquisa.

### **Bibliografia**

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 7.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

BARROS, A.J.S.; SOUZA, N.A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Makron-Books, 2000.

CASTRO, C.M. **A prática da pesquisa.** São Paulo: McGraw do Brasil, 1977.

FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

LAKATOS, E.M. & ANDRADE MARCONI, M. **Metodologia científica.** São Paulo: Ática, 1982.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia.** Belo Horizonte: Interlivros, 1997.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

### **Conteúdo e Metodologia – Língua Portuguesa**

Alfabetização (aprofundamento) e língua portuguesa oral e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, com enfoque na construção do conhecimento de natureza conceitual. A preocupação central está na aprendizagem do aluno e ruptura com modelos anteriores. O domínio da língua como instrumento de participação social, a partir da ênfase nos significados culturais da linguagem falada e escrita. Os conteúdos da língua portuguesa: leitura, linguagem oral, produção de textos e ensino da gramática na abordagem construtivista-interacionista a ser estudado é o constante nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, como referencial básico. Os fundamentos teórico-metodológicos constarão do conhecimento didático acumulado e da contribuição de outras ciências: psicolinguística, sociolinguística, teoria da comunicação e da semiótica, aspectos abordados e que fundamentam os citados Parâmetros Curriculares. Avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa.

### **Bibliografia**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, 1996.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1990.

CAMARA JR, J.M. **Manual de expressão oral e escrita.** Petrópolis: Vozes, 1983.

CHIAPPINI, L. & CITELLI, A. (coord.) **Aprender e ensinar com textos não escolares.** São Paulo: Marca D'Água, 1995.

CHIAPPINI, L.; NAGAMINI, H.; MICHELETTI, G. (coords) **Aprender e ensinar com textos didáticos e para didáticos.** São Paulo: Marca D'Água, 1995.

FARACO, C.A. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 1994.

- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; PALÁCIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- KATO, M. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.
- KLEIMAN, A.B. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes/Unicamp, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KAUFFMAN, A.M & RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- TEBEROSKY, A.A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas: Trajetória Cultural, 1991.

### **Conteúdo e Metodologia – Matemática I e II**

A Matemática como instrumento na construção da cidadania e seu aprendizado como um processo de apropriação ativa de um conhecimento pelo aluno que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade. Ênfase do ensino: resolução de problemas e exploração da matemática a partir dos problemas vividos no cotidiano, com um amplo espectro de conteúdos. Os conteúdos da matemática para os anos iniciais do ensino fundamental e seu aspecto instrumental para outras áreas do conhecimento a ser estudado e o Constante nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática: Número e operações, Espaço e forma (conceitos geométricos), grandezas e medidas, tratamento da informação (noções de estatística, de probabilidade e de combinatória). Avaliação da aprendizagem em Matemática.

### **Bibliografia**

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília, 1996.
- CARVALHO, D.L. **Metodologia do ensino de matemática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CARRAHER, T.N. **Aprender pensando**. São Paulo: Vozes, 1984.
- D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre a educação e matemática**. Campinas: Unicamp, 1986.
- PARRA, C.; SAIZ, I (Org.) **Didática da matemática**. Reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas: 1996.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. São Paulo: Interciência, 1978.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Atividades matemáticas**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

### **Conteúdo e Metodologia – Mundo Físico e Natural**

Objetivos gerais, conteúdos e fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem em: Ciências, Educação para a Saúde e Geografia. Ciências Naturais e cidadania sob quatro blocos temáticos: Ambiente; Ser Humano e Saúde; Recursos Tecnológicos; Terra e Universo. Geografia sob o enfoque de conhecimento do meio físico para transformá-lo, sob blocos temáticos sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Avaliação da aprendizagem e ciências, geografia e educação para a saúde.

### **Bibliografia**

- ALMEIDA, R.D. & PASSINI, E.Y. **Espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 1989.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais, geografia e educação para a saúde.** Brasília, 1996.
- CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R.J. **Ciências, ética e cultura na educação.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A ciência através dos tempos.** São Paulo: Moderna, 1994.
- DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 1990.
- SANTOS, M.; SOUZA, M. A.A. & SILVEIRA, M.L. (Orgs) **Território, globalização e fragmentação.** São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem.** São Paulo: Hucitec, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1996.
- TUAN, Y.F. **Espaço e lugar: perspectiva da experiência.** São Paulo: Difel, 1983.

### **Conteúdo e Metodologia – Realidade Social e Política**

O ser humano como agente social e produtor de cultura num determinado espaço e sob diferentes formas de organização social, daí a existência de diferentes grupos étnicos e culturais. O saber histórico na escola e os três conceitos fundamentais: o fato histórico (ações humanas significativas); o sujeito histórico (agentes de ação social) e o tempo histórico (datas, sucessão, mudança, sucessão de dias, meses, séculos). Os conceitos e a metodologia a serem adotados são os constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Pluralidade Cultural (tema transversal).

### **Bibliografia**

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: história e pluralidade cultural.** Brasília, 1996.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. **Tempo e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Editora Unicamp, 1990.
- HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil.** 21. ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 1989.
- NIDELCOF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade.**
- PENTEADO, H. **Metodologia do ensino de história e geografia.** São Paulo: Cortez, 1992.
- PINSKY, J. (Org.) **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988.

### **Literatura Infanto-juvenil**

Estudo da literatura infanto-juvenil. Análise crítica do conteúdo das obras de impressos, vídeos e filmes de entretenimento. Concepção de que há “várias leituras” de um livro ou texto, superando o mito da interpretação única.

### **Bibliografia**

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, 1996.
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** 4. ed., São Paulo: Ática, 1988.
- LOTMAN, I. **A estrutura do texto artístico.** Lisboa: Presença [s/d].
- REGO, L.L.B. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.** São Paulo: TTD, 1988.

### **Conteúdo e Metodologia – Educação Física**

Educação física: concepção e importância social. Corpo e movimento, como binômio de fundamentos da prática das ginásticas, lutas, danças, esportes e jogos como meio de interação social e como expressão de produções culturais historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

### **Bibliografia**

- ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, 1996.
- FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. **De corpo e alma**. São Paulo: Summus, 1991.
- TAFFAREL, C.N.Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

### **Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte**

Diversas modalidades de Arte como objetos de conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental: artes visuais, dança, música e teatro. Deverão compreender o universo da arte como um tipo particular de conhecimento que envolve a sensibilidade, percepção e imaginação de seus futuros alunos e ensiná-los através de projetos integrados que desenvolvam um “percurso de criação pessoal cultivado”, vinculados à produção histórica e social da arte.

### **Bibliografia**

- ARNHEIM, R. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BASTIDE, R. **Arte e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1979.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, 1996.
- FERRAZ, M.H.C.T. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FUSARI, M.F. & FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- KOELLREUTTER, H.J. **Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades**. São Paulo: Atravéz, 1990.
- LANGER, S.K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Propostas curriculares para o ensino de educação artística: 1º grau**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1992.

## ANEXO 2 – Projeto de Capacitação Teatral

Normal Superior - Licenciatura Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais

- TERMO: 1º e 2º
- Duração: Dois semestres
- Carga horária: 40 h para cada termo

### I- Justificativa:

-A formação de um ser humano deve ser cadenciada para o desenvolvimento omlateral - em todas as direções. Faz-se necessário na formação dos educadores o desenvolvimento de competências que atendam as necessidades contemporâneas no cenário educacional.

A capacitação teatral para professores inclui-se como elemento pedagógico fundamental para o desenvolvimento pessoal e cultural de educador x educando no que se refere “ao domínio, a fluência e compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam os processos afetivos, cognitivos e psicomotores”.

O educador como protagonista de suas descobertas numa dinâmica evolutiva onde ensinar é sempre, sistematicamente, aprender.

### 2- Objetivos:

Capacitação de professores no universo teatral no que se refere à aprendizagem dos elementos teóricos e a práxis que compõe a iniciação teatral: experimentação e aplicabilidade de exercícios para desenvolvimento da criatividade /sensibilidade/noções técnicas de montagem e encenação.

### 3- Desenvolvimento

#### 3.1 - Módulo I: O fazer Teatral

Na primeira fase serão desenvolvidos exercícios direcionados para iniciação ao universo teatral.

Duração: semestral

3.1.1-A linguagem teatral – O teatro como manifestação artística e o Teatro na Educação

3.1.2-Introdução à história do teatro

3.1.3-Pesquisas culturais – manifestações culturais /movimentos culturais nacionais / teatro de rua / teatro de bonecos.

3.1.4 -Exercícios de desenvolvimento - Criatividade.

3.1.5 - Exercícios de estímulo -Sensibilidade.

**3.1.6- Trabalho de Corpo- Consciência Corporal / aquecimentos / respiração**

3.1.7 - Jogos dramáticos.

3.1.8 -Criação e encenação de esquetes a partir de temáticas sugeridas pelo orientador.

3.1.9- Exercícios de Improvisação

3.1.7 Contato inicial com texto teatral:

(Sugestão -Auto da Compadecida -de Ariano Suassuna)

Divisão em grupos /Leitura/ Pesquisa e Encenação do Primeiro Ato da obra sugerida.

#### 3.2- Módulo II - Projeto Palco

-Elaboração de Projeto de Montagem Teatral para Conclusão de Curso.

- Duração: Semestral
- Projeto: Elaboração individual/  
Encenação em grupo

### 3.2.1 Agosto:

#### Orientação:

Início do projeto de Conclusão - os alunos deverão elaborar Projeto de Encenação de um texto teatral ou obra literária a ser adaptada para teatro com detalhamento referente: - Linguagem específica para cada faixa etária a ser destinada as montagens, Concepção / ensaios / elaboração de cenário / figurinos /sonoplastia / ,etc.

### 3.2.2- Setembro –Outubro

#### Elaboração: -

- Escolha do universo a ser trabalhado: alunos das escolas em que atuam ou em grupos de sala de aula do Curso Normal Superior do IESG
- Seleção e adaptação de obra
- Planos e exercícios específicos para ensaios
- Análise individual do Projeto das variáveis decorrentes no desenvolvimento da montagem: escolha de personagens /dificuldades com o elenco / motivação/ / produção/ participação da comunidade.

-Ciclo formativo e informativo: palestras específicas para embasamento do Projeto:

EX: Palestra ref: Confecção de figurinos com material reciclado ou idéias para redução de custos.

- Palestra sobre técnicas para maquiagem
- Palestra sobre cenografia
- Sonoplastia

### 3.2.3- Novembro /Dezembro

#### Encenação:

- Avaliação Escrita ref. Conteúdo do primeiro e segundo semestre
- Apresentação dos resultados.

Entrega dos Projetos Individuais

Registro das Encenações

Avaliações

### 4- Conclusão:

O curso permitirá a cada aluno uma inserção no universo teatral direcionado para ações educacionais capacitando-os, tecnicamente, para atuarem em seus espaços profissionais utilizando-se da linguagem teatral como instrumento para uma melhor performance como educador e como elemento de estímulo para o desenvolvimento formativo e informativo dos educandos.

O teatro não pode ser visto apenas como práxis lúdica e recreativa.O teatro é um instrumento pedagógico necessário para aprendizagem e formação nas situações diversificadas do cenário educacional.

.A iniciação do fazer teatral objetiva oferecer a cada aluno do curso a possibilidade de um embasamento cultural conhecendo e compreendendo a múltiplas linguagens / técnicas / signos que regem o universo podendo utiliza-las como enriquecimento pessoal e profissional

## Bibliografia:

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Rio de Janeiro: Papyrus, 2001

KORDELA, Ingrid. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 1996

*Kátia Magaly Souza*

Direção Teatral Pela Universidade Federal da Bahia

DRT/MT-