



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **ENTRE OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO**

Maria da Conceição Costa; Disneylândia Maria Ribeiro;  
Francicleide Cesário de Oliveira Fontes; Kaiza Maria Alencar de Oliveira

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. ceicaomcc@hotmail.com*  
*E-mails: ceicaomcc@hotmail.com; d-landia@hotmail.com;*  
*fran.cesario@hotmail.com; kaizaalencar@yahoo.*

### **RESUMO**

Esse trabalho é recorte de uma pesquisa centrada na análise de condições mínimas para que pelo menos 90% das crianças investigadas do 1º ao 4º ano, no período de 2011 a 2014, sejam alfabetizadas. Nessa análise, as práticas dos professores que lecionaram nessas turmas situadas em uma escola da rede municipal de ensino do estado do Rio Grande do Norte, também foram investigadas e apontaram possibilidades formativas docentes entre a educação básica e o ensino superior. Para tanto, assumiu-se uma abordagem qualitativa, pesquisa de campo, observações da prática docente, registros em diários de campo e estudos comparativos através do uso do projeto pedagógico de uma universidade pública estadual. Após análise dos dados, identificou-se a escrita como instrumento de autoformação docente; a necessidade de políticas de acompanhamento do trabalho dos professores e a identificação de uma formação profissional fragmentada que não atende às reais necessidades dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Formação docente, educação básica, ensino superior.

### **Introdução**

A formação docente se caracteriza como uma temática que sempre terá espaço nas discussões pedagógicas por lidar diretamente com ensinamentos e aprendizagens diversas, participar de processos formativos, além de estar imbricada em contextos sociopolíticos que interferem em seus desdobramentos em espaços escolares ou não escolares. Essa formação será analisada neste artigo com foco no espaço escolar, por ter sido desenvolvida em quatro turmas de anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º anos), em uma escola pública municipal, no período de 2011 a 2014, com as professoras<sup>1</sup> que lecionam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano. Estas foram investigadas em seus processos formativos e a implicância desses em suas práticas também foram analisadas.

Sobre a formação das professoras inseridas na pesquisa, a P1 leciona nos anos iniciais desde 2011 e concluiu o curso de Pedagogia, no *Campus* Avançado Professor João Ismar de Moura – CAJIM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, em 2007. A P2 concluiu o

---

<sup>1</sup> Os professores são todos do sexo feminino. A partir de então, serão identificados como P1, P2, P3 e P4.



curso de Pedagogia em 2003, também na UERN, no *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, na modalidade Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO e trabalha há 23 (vinte e dois) anos no Ensino Fundamental. A P3 é licenciada em Letras, desde 1997, pela entidade pública municipal, Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim/PE, com 29 (vinte e nove) anos de experiência docente, e destes, 05 (cinco) tenham sido no magistério nos anos iniciais.

Em meio à heterogeneidade docente traduzida nos diversos posicionamentos em sala de aula, nas variadas formas de condução do trabalho pedagógico influenciado por correntes históricas predominantes em educação, surgiram vários fatores, dentre eles: A escrita docente como instrumento de autoformação; A necessidade de políticas de acompanhamento do trabalho docente e a identificação de uma formação profissional fragmentada que não dá de conta de necessidades reais no contexto do ensino fundamental de nove anos.

## **2. Metodologia**

A trajetória investigativa desta pesquisa implicou em encontros semanais em que se discutiam as práticas das professoras alfabetizadoras e seus redimensionamentos na perspectiva de inserir as crianças na escrita. Esses encontros se efetivavam com a participação de bolsistas<sup>2</sup> – alunos da graduação do curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, pós-graduandos do Mestrado em Letras do mesmo *Campus* e profissionais da educação básica de uma escola da rede pública do município de Pau dos Ferros/RN, dentre estes, cinco professores, quatro que lecionavam em turmas de 1º ao 4º ano e um docente que trabalhava no laboratório de informática, além de uma coordenadora pedagógica que acompanhava as respectivas turmas.

As crianças que no ano de 2011 e 2012 ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental na escola municipal campo de pesquisa, 22 (vinte e duas) em 2011 e 28 (vinte e oito) em 2012, totalizando 50 (cinquenta) alunos, são também consideradas sujeitos desta pesquisa. Tal consideração dá-se ao fato destas terem sido acompanhadas em suas aprendizagens pelos

---

<sup>2</sup> Bolsistas financiados pela CAPES através do projeto: O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos, aprovado via Edital n. 038/2010/CAPES/INEP, desenvolvido entre os anos 2011 e 2014 nas escolas de Aplicação da USP e da UFPA e em uma escola da rede municipal de ensino, na UERN.



pesquisadores descritos no parágrafo anterior, até a finalização do ano letivo de 2014, período em que cursavam o 3º e o 4º ano, respectivamente.

Em termos de abordagem metodológica, a qualitativa foi adotada neste trabalho por possibilitar a “[...] partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção visível” (CHIZZOTTI, 2011, p. 28). Os registros dos bolsistas ao acompanharem as crianças realizando atividades que facilitassem a alfabetização, bem como, elaborando dados acerca da prática das professoras alfabetizadoras, constituíram parte dos instrumentos de pesquisa. As atividades eram aplicadas considerando uma escuta minuciosa e criteriosa estendendo-se à análise da prática docente em sala de aula em um processo em que docência e discência eram pesquisadas e se redimensionavam. Através dessa escuta, sistematizaram-se registros em diários de campo, em relatórios, ilustrações gráficas e tabelas que organizam dados acerca do objeto de estudo investigado. A interpretação dos registros foi realizada com base em pesquisadores do campo da formação docente, incluindo autores como Demo (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Lima (2005/2006) e Pozo (2002).

### **3. Resultados**

Conforme já enfocado em parágrafos anteriores, da análise das práticas pedagógicas das professoras que lecionaram nas turmas de 1º ao 4º ano, surgiram vários fatores, dentre eles: A escrita docente como instrumento de autoformação; A necessidade de políticas de acompanhamento do trabalho docente e uma formação profissional fragmentada que não dá de conta de necessidades reais no contexto do ensino fundamental de nove anos.

#### **3.1 A escrita como instrumento de autoformação**

A escrita como instrumento de autoformação do professor foi apontada tanto em relação à quantidade de registros produzidos acerca da aprendizagem das crianças em seus processos de aprendizagem, quanto à qualidade dos mesmos. Os relatos gerais sobre a aprendizagem dos alunos



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

foram se transformando em sistematizações mais detalhadas e direcionadas que permitiram identificar avanços e recuos na vida estudantil das crianças. Concorde-se com Demo (2002) ao compreender a autoformação nessa perspectiva: “O conceito de autopoiese<sup>3</sup> - autoformação ou autoconstituição – sugere que o ser vivo é autogerativo e auto-regenerativo, no sentido de que possui dinâmica autônoma que o faz construir e constantemente reconstruir sua trajetória de vida”. (DEMO, 2002, P. 1).

Essa autogestão deve ser ampliada no sentido de não isolamento dos demais fatores externos ao sujeito, mas que este consiga compreender o lugar que ocupa em meio aos contextos. Implica olhar a si mesmo, em uma perspectiva crítica, desde que o outro também esteja inserido nessa complexa rede formativa. Para além de uma formação isolada, o trabalho pedagógico necessita ser compreendido coletivamente e a aprendizagem das crianças, conseqüentemente, uma preocupação também coletiva independente de quem esteja conduzindo o trabalho em sala de aula.

Desse modo, compreende-se a formação profissional docente para além da racionalidade tecnicista, em que a dimensão técnica do trabalho, necessária à sua operacionalização, dialogue com os contextos em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem. Incentivar os professores a melhor direcionar seus registros acerca das crianças e a elaborar seus materiais didáticos, organizar banco de dados e discutir temáticas reais emergentes em sala de aula, é algo repleto de complexidade que convida o docente a assumir sua profissão como parte de um processo em constante construção.

Nessa perspectiva, docência e discência se entrecruzam num contínuo reflexivo, em que as marcas dos processos formativos dos professores se imbricam quando estes refletem sobre suas ações profissionais. Um processo em que, por um lado, analisam-se as diversas formas de entrada da criança na escrita e por outro lado, se depara com uma escrita que também possibilita mudança de posicionamento docente, além de autoformativa.

Essa autoformação também é identificada nas mudanças de posicionamentos dos professores que se despedem de lamentações históricas acerca dos problemas que afligem os anos iniciais e se permitem construir estratégias de trabalho. Embora essas nem sempre garantam resultados significativos, possibilitam questionamentos/discussões que coletivamente os fazem progredir profissionalmente. A autoformação docente pode ser pensada em uma perspectiva dialógica entre o pensar e o fazer cotidiano nos contextos de ensino e aprendizagem, compreendidos

<sup>3</sup> Expressão originária do grego auto "próprio" e poiesis "criação".



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

como práticas sociais. Refletir sobre a autoformação nessa perspectiva remete ao caráter epistemológico



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

da identidade profissional, analisada por Pimenta e Anastasiou (2002, p.77), assim edificada:

[...] Pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, P. 77).

É um processo de construção de identidade profissional imbricado na própria subjetividade docente em seus anseios e incertezas próprias ao desdobramento da prática em seus *locus* investigativos.

### 3.2 A necessidade de políticas de acompanhamento do trabalho docente

Além da autoformação, essa pesquisa tem apontado para a necessidade de políticas de acompanhamento do desempenho da docência em espaços escolares como algo que se configura, além de benéfica à educação básica, motivadora para o trabalho dos professores. Durante um encontro semanal, ao discutirem-se ajustes da pesquisa e como os professores se situam em relação à sua vida profissional, uma professora assim se posicionou:

O curso da minha vida era direito, mas depois que entrei no projeto eu comecei a me achar na minha área. Achava que era um professor que não fazia diferença, não me acrescentava em nada [...]. Sempre me achava muito ruim na graduação e nunca acreditei na educação, achava que o que a graduação oferecia era muito pouco, mas agora pretendo ingressar num mestrado na área educacional (informação oral) <sup>4</sup>.

Despindo-se do caráter “redentor” de determinadas pesquisas em educação, nessa fala, a identidade docente é entendida como um processo contínuo, em que o professor posiciona-se diante do que identifica e interpreta, atribuindo significado à sua atividade. Esse posicionamento confunde-se, no caso da professora citada, com sua própria história de vida e as concepções de ensino que possui. A esse respeito, Pozo (2002) defende que “a possibilidade que um professor tem de mover seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta

---

<sup>4</sup> Fala emitida por uma professora de uma turma multiano (2º e 3º), durante reunião, em 16 de agosto de 2013.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sua tarefa de ensinar” (p. 145). Com base nesse relato, acrescenta-se, que o sucesso escolar dos alunos associado à melhor compreensão da prática docente contribui para essa motivação.

As políticas de acompanhamento do trabalho desenvolvido nos anos iniciais passam a ser uma demanda da própria operacionalização das bases legais do ensino fundamental de nove anos. Esse acompanhamento vem apontando possibilidades de melhorias na educação básica. Seja contribuindo para uma maior compreensão acerca da legislação vigente nos anos iniciais, ou através dos benefícios que tem trazido tanto em relação à aprendizagem discente, cotidianamente direcionada, quanto a reflexões sobre a docência e seus processos formativos.

### 3.3 A formação profissional fragmentada

Retomando a formação das professoras, já informada na introdução deste trabalho, a matriz curricular da graduação cursada pela P3 contempla a formação do licenciado em Letras em Português e Inglês. Esta matriz não dispõe de disciplinas voltadas aos anos iniciais, por não ser a habilitação específica do curso. Embora ofereça fundamentos no campo linguístico, sociológico, filosófico e psicológico para tanto.

A divergência entre as matrizes curriculares dos cursos da P1 e P2 se assenta na distinção da carga horária das disciplinas em aulas presenciais e vivenciais na estrutura curricular que a P2 teve acesso. Em ambas as matrizes, as disciplinas de caráter prático (específicas e prática de ensino) situam-se nos semestres finais do curso. As disciplinas estão divididas nas respectivas áreas: Fundamentos da Educação, Instrumentalização Pedagógica e Formação Profissional.

Embora na organização dos componentes curriculares do PROFORMAÇÃO, cursado pela P2, as aulas sejam divididas em presenciais e vivenciais, a carga horária prática nem sempre se configura como investigações de temáticas na educação, que culmine num Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que as discuta com aprofundamento teórico. O próprio formato dessa licenciatura é criticado pelo seu caráter aligeirado, embora se tenha registro de muitos trabalhos significativos nesse programa. O quadro docente composto de professores de *Campus* diversos nem sempre oportuniza diálogos entre as disciplinas. Identifica-se apenas a disciplina Processo de Alfabetização voltada aos anos iniciais.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Ambas as matrizes dos cursos, tanto da P1 como da P2 não oportunizam aos graduandos disciplinas optativas que permitam aprofundamento em determinadas áreas. A habilitação Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na licenciatura noturna, cursada pela P1, não contempla muitas disciplinas sobre alfabetização, apenas Fundamentos Linguísticos para a Alfabetização; Currículo na Educação Infantil e Séries Iniciais. Essas matrizes reforçam a fragmentação disciplinar reconhecida no Projeto Curricular do Curso - PPC de Pedagogia, da P1 e da P2, semelhante à matriz curricular do PARFOR, atualmente cursado pela P3. A reformulação do PPC, concluída em 2012, assim reconhece: “O Curso de Pedagogia apresenta-se com um débito histórico em seu processo formativo: frágil formação teórico-metodológica, desarticulação entre teoria e prática e dificuldade na implementação de práticas formativas de cunho interdisciplinar” (PPC, 2012, p. 28).

A necessidade de uma formação específica que atendesse às necessidades das escolas públicas, dentre elas: A alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental foi identificada. Frases como “*Preciso saber mais e de forma detalhada sobre a aprendizagem das crianças, preciso estudar mais sobre isso e sinto que o curso de pedagogia pode me oferecer essa fundamentação*”<sup>5</sup>, aponta a necessidade de saberes específicos sobre a alfabetização, por parte do professor que cursou pedagogia, como é o caso da P3. Também são notórias as dificuldades enfrentadas pelos professores quando se posicionam em relação às tendências pedagógicas, mesmo os que são licenciados em Pedagogia.

A necessidade de conhecimentos específicos sobre o ensino nos anos iniciais instigou a P3 a cursar Pedagogia através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR<sup>6</sup>. Em relação aos critérios para lecionar nesse curso, estes contemplam: Ser parte do quadro efetivo para a área em que pleiteia lecionar; ter ministrado a disciplina na graduação; ter titulação mínima de Especialista. O currículo do PARFOR contempla as mesmas disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia concluídas pela P1 e P2, com uma divergência: Disciplinas com 60 h são distribuídas entre 48 presenciais e 12 vivenciais. Quanto ao estágio supervisionado, como os

---

<sup>5</sup> Frase emitida por uma professora que lecionou em 2013 em uma turma de 2º ano do ensino fundamental.

<sup>6</sup> Consequente de uma ação, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, esse curso visa atender os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

professores que ingressam neste curso já assumem a docência, estes podem requerer redução de carga horária, junto ao Departamento.

A atual estrutura curricular do curso de Pedagogia substituiu a matriz curricular cursada pela P1, que foi reformulada atendendo a critérios postos no próprio PPC: A não obrigatoriedade de todas as disciplinas; A contemplação dos espaços não escolares; A distribuição dos Estágios Supervisionados durante o curso. Quanto à relação teoria e prática o PPC assim explica: “Há uma tendência acentuada para o ensino de conteúdos que englobam apenas conceitos, princípios, regras ou fatos, contribuindo para uma formação generalista, centrada no racional, na abstração e na distância da prática” (PPC, 2012, P.27).

Na atual estrutura curricular do curso de Pedagogia e do PARFOR, os componentes curriculares foram categorizados tendo como referência o estudo adotado por Anastasiou (2006), que divide as disciplinas nos seguintes campos temáticos: como Introdutórias, Fundamentos, Aprofundamentos e Específicas. As disciplinas estão agrupadas em três blocos: Núcleo de estudos básicos voltado à atuação profissional e à multiculturalidade da sociedade brasileira, mediante a literatura especializada, reflexões e ações críticas; Núcleo de estudos de Aprofundamento e diversificação que compreende áreas de aprofundamento profissional; Núcleo de estudos integradores que objetiva possibilitar o enriquecimento curricular.

No que se refere às áreas de conhecimento voltadas à aprendizagem infantil, identifica-se: No campo das disciplinas obrigatórias, Teorias Lingüística e Alfabetização (60 h); Alfabetização e Letramento (60 h); Concepções e Práticas da Educação Infantil e Literatura e Infância (60 h). No campo das disciplinas optativas encontra-se um componente curricular intitulado: Leitura, Escrita e Resolução de Problemas Matemáticos (60 h).

Existem componentes curriculares que possibilitam atividades investigativas, do segundo ao terceiro períodos da graduação, como as Práticas Pedagógicas Programadas - PPPs (45 h cada), operacionalizadas através do estudo de temáticas na educação/objetos de estudos apontados pelo cotidiano das escolas. Com objetivo semelhante, também existem os Seminários Temáticos Sobre o Ensinar e o Aprender I e II (60 h), desenvolvidos no quinto e sexto períodos do curso.

Essa matriz contempla componentes curriculares quantitativamente significativos voltados ao ensino nos anos iniciais. Os Estágios Supervisionados I e II e III<sup>7</sup>, oferecidos no curso de

---

<sup>7</sup> Os referidos estágios são trabalhados no 5º, 6º e 7º períodos, respectivamente.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Pedagogia se resumem a 20 horas de observações semanais da prática docente e 40 h de regência. Apesar dos estágios supervisionados e as disciplinas voltadas aos ensinos possibilitarem discussões sobre o desdobramento do trabalho pedagógico nos anos iniciais, são notórias as dificuldades docentes, principalmente, ao sistematizarem dados referentes à aprendizagem infantil. Essas dificuldades apontam ainda, para revisões nos Estágios Supervisionados que nem sempre propiciam experiências significativas para os graduandos. Apontam ainda, que não basta que o Estágio Supervisionado atravesse o curso enquanto componente curricular, o formato deste necessita ser reformulado. Reportando-se ao estágio como atividade de pesquisa Pimenta e Lucena (2005/2006) se posicionam afirmando que este “[...] precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação [...]” (PIMENTA e LIMA 2005/2006, P. 03). Não basta que o currículo disponha de disciplinas voltadas à prática, é necessário analisar as relações estabelecidas entre essas e como são trabalhadas.

A atual reformulação curricular do curso de Pedagogia da universidade em que cursaram graduação a P1 e P2, em um dos textos apresentados no PPC aponta para essa mínima relação entre os componentes curriculares, o que justifica a própria reformulação feita, conforme se percebe no texto a seguir: A fragmentação do fluxo curricular constitui-se em outra diferença apresentada entre a realidade da UERN e a proposta idealizada nas políticas públicas para a formação do pedagogo. (PPC, 2012, P. 27).

Essa fragmentação no currículo anterior a 2008 foi, em parte, minimizada pela implementação de componentes curriculares como as PPPs que desde o segundo período inserem os alunos nos espaços escolares e não escolares através de atividades investigativas. Tem sido constante também a elaboração de projetos coletivos envolvendo professores de determinado período, com planejamentos coletivos das disciplinas. Os professores que desenvolvem atividades investigativas nos anos iniciais têm inserido os alunos, através de bolsas de iniciação científica, em atividades de pesquisa e extensão, embora ainda predomine nos Programas Gerais de Componentes Curriculares - PGCCs, referências que denunciam adesão a determinadas correntes pedagógicas por parte do professor formador.

### **Conclusão**



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

As análises apresentadas enfocam de forma direta, o curso de Pedagogia, tendo em vista que duas professoras (P1 e P2) concluíram essa licenciatura e a outra docente (P3) está cursando o referido curso. As matrizes curriculares às quais as professoras (P1 e P2) tiveram acesso não mais correspondem às demandas quanto ao campo de atuação do pedagogo, atualmente habilitado a atuar em espaços escolares e não escolares e a assumir a gestão e a supervisão dos processos educativos.

Diagnosticar que alguns licenciados em Pedagogia que atuam nos anos iniciais, não apresentam domínio de conhecimentos específicos à alfabetização infantil, enquanto a docência se constitui uma das atuações do pedagogo, causa questionamentos. Dentre eles: será que os concursos públicos não avaliam as reais capacidades dos que se propõem a lecionar nos anos iniciais? Como as licenciaturas, nesse caso, a Pedagogia, estão desenvolvendo e avaliando seu trabalho tendo como uma de suas referências os egressos deste curso? Essas fragilidades formativas atingem além dos professores que atuam nos anos iniciais, parte dos que lecionam na licenciatura em pedagogia e não estabelecem pontes entre a educação básica e as temáticas investigadas no ensino superior. Como sugestão as licenciaturas, nesta pesquisa aponta-se que na escolha de professores para o magistério superior, estes possam estar vinculados à atividades de pesquisa nos anos iniciais para que pontes possam ser estabelecidas entre a educação básica e o ensino superior. Essa sugestão é válida também para cursos como o PARFOR, em que dentre os critérios de escola docente, fosse acrescentado que o professor formador desenvolvesse pesquisa em salas de aula, aproximando as discussões efetivadas no decorrer da disciplina às demandas emergentes nos anos iniciais.

Da mesma forma que se defende que o professor habilitado a lecionar nos iniciais deva estar preparado para lidar com a complexidade do processo de alfabetização, também se reforça que os professores formadores destes, devem estar aptos a exercer profissionalmente seu papel. Se o currículo nas escolas de educação básica deve ser menos fragmentado, o currículo no ensino superior também deve romper com essa fragmentação. Isso remete também a análise do ingresso de professores no magistério do ensino superior, às políticas universitárias que não garantem a permanência de mestres e doutores nas universidades, capacitam recursos humanos para atuar em outras universidades, contribuindo para um quadro itinerante de docentes nos Departamentos de Educação e fragmentando o trabalho pedagógico.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Na atual estrutura curricular da graduação em Pedagogia, cursada pela P1 e P2, a existência de componentes curriculares como os Estudos Acadêmicos Introdutórios (I, II e III), as Práticas Pedagógicas Programadas - PPPs (I, II e III), Os Seminários sobre o Ensinar e o Aprender (I e II) e a disciplina Introdução à Pedagogia, tem sido avaliada pela Comissão de Estudos Curriculares do Departamento de Educação como significativa. Tais disciplinas têm atendido à necessidade de conhecimento acerca do curso, por parte dos alunos ingressantes, favorecendo atividades investigativas desde os primeiros semestres. Além disso, tem favorecido discussões entre os professores dos períodos em que esses componentes são lecionados, posto que o coordenador de cada componente curricular articula os professores para dialogarem sobre as disciplinas.

Algo fundamental foi identificado na análise da distribuição da carga horária dos professores em exercício do curso de Pedagogia no semestre 2013.2. Todos são envolvidos em atividades de ensino, pesquisa e extensão com temáticas discutidas nos grupos de pesquisa que envolvem: A qualidade na educação; Direitos humanos; Leitura na escola; Relações étnico-raciais; Pedagogia hospitalar; Saberes docente; Identidades culturais; Formação do pedagogo; Estudos gregos e Educação do campo.

Quanto ao estágio, o fato deste transversalizar o curso e não situar-se somente nos períodos finais é considerado um ganho. No entanto, as lacunas apresentadas ainda são visíveis principalmente, no que se refere à ausência de parcerias entre escolas públicas e universidade, o PPC aponta essa fragilidade: “Outro fator em destaque está na ausência de políticas formativas entre a universidade e os sistemas públicos de ensino (estadual e municipal) para garantir uma melhor qualidade no estágio docente”. (PPC, 2012, p. 28).

Nesse complexo processo educacional, tanto a educação básica deve ao ensino superior por oferecer uma formação incipiente para as demandas atuais do ensino fundamental de nove anos, não insistindo em uma formação contínua que preencha as lacunas de uma formação inicial fragmentada, quanto o ensino superior (licenciaturas), deve à educação básica por preencher o mercado de trabalho com profissionais com uma formação inicial cheia de lacunas.

Além de apontar para uma formação inicial que estabeleça diálogos interdisciplinares para além do currículo, as lacunas que aproximam ensino básico e superior incidem diretamente em uma formação continuada que não sirva apenas para preencher os PPCs de projetos e programas que não



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

implicam em melhorias para a aprendizagem nos anos iniciais. Quando as fragilidades da formação inicial apontadas, estas podem ser supridas pela formação continuada que favoreça amadurecimento profissional no próprio *locus* de trabalho. O professor precisa assumir seu papel cotidianamente, como sujeito que se adequa às demandas de sua profissão, como qualquer outro profissional, embora reconhecendo as fragilidades de uma profissão proletariada e cheia de desafios contínuos.

Como identificado, os processos de reformulação curricular apresentam lacunas em suas implementações, não somente na educação básica, constatada através da implantação do ensino fundamental de nove anos. A implementação curricular à qual as professoras P1 e P2 tiveram acesso, está assim retratada no PPC (2012): “Deveria ser acompanhada por estudos e reuniões sistemáticas entre todos os envolvidos. Essas reuniões, no entanto, funcionaram apenas nos dois primeiros anos” (PPC, 2012, P. 23).

Identifica-se o não acompanhamento de implementação curricular à nível de ensino superior, o que implica nas consequentes lacunas apresentadas num processo formativo inicial de qualquer graduando. Para além dos processos formativos docentes, esse artigo reafirma que a aprendizagem enquanto processo, precisa estar em constante avaliação, independente da faixa etária e dos sujeitos ou do nível de ensino em que estes estão cursando.

### Referências Bibliográficas

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RS: Vozes, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

POZO, Juan. Ignácio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. (Pau dos Ferros/RN). **Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia/CAMEAM/UERN**, Pau dos Ferros. 2012.