

별마당도서관

Amadeu de Magalhães Queiroz
Edvânia Medeiros de Souza
Jamila Danielle Centurião
Maria do Socorro Medeiros Versiani Sal
Rosilene Maria dos Santos

1.ª Edição

CONSTRUINDO A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO POR MEIO DE INTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

ISBN - 978-65-6054-019-4

SÃO PAULO | 2023

별마당도서관

Amadeu de Magalhães Queiroz
Edvânia Medeiros de Souza
Jamila Danielle Centurião
Maria do Socorro Medeiros Versiani Sal
Rosilene Maria dos Santos

1.ª Edição

CONSTRUINDO A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO POR MEIO DE INTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

ISBN- 978-65-6054-019-4

SÃO PAULO | 2023

A

**CONSTRUINDO QUALIDADE NA EDUCAÇÃO POR MEIO DE
INTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR**

ISBN 978-65-6054-019-4



Organizadora

Amadeu de Magalhães Queiroz
Edvânia Medeiros de Souza
Jamila Danielle Centurião
Maria do Socorro Medeiros Versiani Sal
Rosilene Maria dos Santos

CONSTRUINDO QUALIDADE NA EDUCAÇÃO POR MEIO DE
INTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

1.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2023

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY - NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C758 Construindo a qualidade na educação por meio de interações no ambiente escolar / Amadeu de Magalhães Queiroz... [et al.]. – São Paulo, SP: Arche, 2023.
124 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6054-019-4

1. Educação – Qualidade. 2. Cidadania. 3. Currículo escolar. I. Queiroz, Amadeu de Magalhães. II. Souza, Edvânia Medeiros de. III. Centurião, Jamila Danielle. IV. Sal, Maria do Socorro Medeiros Versiani. V. Santos, Rosilene Maria dos.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE chancelada pela Editora Arche.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- *Copyright*© 2023 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patricia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutorando. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt - MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

APRESENTAÇÃO

Nobres leitores e leitoras,

De posse de grande entusiasmo que apresentamos este e-book: *Construindo qualidade na educação por meio de interações no ambiente escolar*, uma coletânea de contribuições que visam enriquecer a discussão sobre a construção da qualidade na educação por meio de interações no ambiente escolar. Os capítulos reunidos abordam temas cruciais e oferecem insights valiosos para todos os interessados no aprimoramento do processo educacional.

Reflexiones sobre las evaluaciones en el contexto escolar, esse primeiro capítulo convida os leitores a uma profunda reflexão sobre as avaliações no contexto escolar. Explorando diferentes perspectivas e abordagens, os autores oferecem uma análise crítica que contribui para repensar os métodos de avaliação e promover práticas mais eficazes e significativas.

O capítulo 2: A importância da elaboração do projeto político pedagógico na gestão democrática participativo, destaca a relevância da elaboração do projeto político-pedagógico como instrumento central na gestão democrática participativa. Examina como esse documento orientador pode ser um alicerce sólido para uma educação de qualidade, incorporando a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

O terceiro capítulo: Juegos matemáticos en educación infantil, mergulha no fascinante universo dos jogos matemáticos na educação infantil. Apresenta abordagens lúdicas que não apenas ensinam conceitos matemáticos, mas também estimulam o interesse e a criatividade das crianças, transformando o aprendizado em uma experiência envolvente e prazerosa.

Em sequência, o capítulo: *Trabajando con textos en alfabetización: una experiencia de pasantía en el curso de pedagogía en la universidad Federal de Mato Grosso*, compartilha uma experiência enriquecedora de estágio no curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso. Ao explorar o trabalho com textos na alfabetização, oferece *insights* práticos e reflexões valiosas para futuros educadores.

Encerrando este livro, o último capítulo: *A criação das universidades e dos cursos de licenciatura no Brasil*, lança um olhar histórico sobre a criação das universidades e dos cursos de licenciatura no Brasil. Aborda as transformações e desafios enfrentados ao longo do tempo, destacando a importância dessas instituições para o desenvolvimento educacional do país.

Este livro digital, é uma valiosa fonte de conhecimento e reflexão, destinada a educadores, gestores, pesquisadores e todos aqueles comprometidos com a construção de uma educação de qualidade. Desejamos que a leitura destes capítulos inspire novas ideias e contribua para a contínua busca por práticas educacionais mais eficientes e inclusivas.

Os autores,

,

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	11
REFLEXIONES SOBRE LAS EVALUACIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR	
CAPÍTULO 2	29
A IMPORTÂNCIA DA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA	
CAPÍTULO 3	40
JUEGOS MATEMÁTICOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	
CAPÍTULO 4	58
TRABAJANDO CON TEXTOS EN ALFABETIZACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE PASANTÍA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE MATO GROSSO	
CAPÍTULO 5	82
A CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADE E DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL	
ÍNDICE REMISSIVO	115

CAPÍTULO 1

REFLEXIONES SOBRE LAS EVALUACIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Amadeu de Magalhães Queiroz

RESUMEN

La premisa de este artículo es Evaluación, hablar de Evaluación es proponer reflexiones, tenemos muchos teóricos que apoyan el tema, ¿qué evaluar? ¿Cómo evaluar, por qué evaluar? ¿Cuáles son los objetivos de esta evaluación? ¿Qué relevancia tiene esta evaluación para la persona que está siendo evaluada? Son preguntas que permean y que deben ser muy claras, con propuestas que puedan hacer de este proceso un medio de aprendizaje y calificación. En el sentido amplio de la palabra evaluar, que siempre ha estado presente en nuestras vidas, cada persona en su momento con sus especificidades, sobre todo está siendo evaluado. También es importante evaluarse uno mismo, ¿mi herramienta o mi perspectiva está calificada para tal análisis? El conocimiento sobre el contexto sociohistórico y cultural es sumamente importante, ya que somos seres únicos y protagonistas de nuestras propias historias.

Palabras clave : Reflexiones. Conocer y Evaluar.

ABSTRACT

The premise of this article is Evaluation, talking about Evaluation is proposing reflections, we have many theorists who support the topic, what to evaluate? How to evaluate, why evaluate? What are the objectives of this evaluation? What relevance does this evaluation have to the person being evaluated? These are questions that permeate and must be very clear, with proposals that can make this process a means of learning and qualification. In the broad sense of the word evaluate, which has always been present in our lives, each person at their time with their specificities, above all, is being evaluated. It is also important to evaluate yourself, is my tool or perspective qualified for such an analysis? Knowledge about the sociohistorical and cultural context is extremely important, since we are unique beings and protagonists of our own stories.

Keywords: Reflections. Know and Evaluate.

RESUMO

A premissa deste artigo é Avaliação, falar em Avaliação é propor reflexões, temos muitos teóricos que apoiam o tema, o que avaliar? Como avaliar, por que avaliar? Quais são os objetivos desta avaliação? Que relevância tem esta avaliação para a pessoa que está sendo avaliada? São questões que permeiam e devem ficar muito claras, com propostas que possam fazer desse processo um meio de aprendizagem e qualificação. No sentido amplo da palavra avaliar, que sempre esteve presente em nossas vidas, cada pessoa no seu momento com suas especificidades, acima de tudo, está sendo avaliada. Também é importante avaliar a si mesmo: minha ferramenta ou perspectiva está qualificada para tal análise? O conhecimento sobre o contexto sócio-histórico e cultural é de extrema importância, pois somos seres únicos e protagonistas de nossas próprias histórias.

Palavras-chave: Reflexões. Conheça e avalie.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende combinar estudios, investigaciones, diálogos sobre cómo evaluar, qué es esta Evaluación importante y relevante para la formación humana de la persona evaluada.

Sin embargo, es sumamente importante darle un nuevo significado a los mecanismos y herramientas que alienten a los docentes a participar efectivamente en la capacitación, que no sea solo un cuerpo presente esperando firmar la lista de asistencia para recibir certificaciones, lamentablemente esta es una realidad que se observa, por lo tanto , ideando estrategias que puedan ser efectivas para que al evaluar, se pueda estar seguro de que la evaluación está aportando reflexiones para un posible aprendizaje de calidad. Especialmente diálogos, discusiones, estudios sobre cómo evaluar durante una pandemia, cuando las actividades eran remotas, ¿fue la retroalimentación suficiente para una evaluación sistémica y eficiente? Sin embargo, el ejercicio de la observación será de suma importancia para la interfaz de evaluación actual.

2. BREVE HISTORIA

Este artículo analiza la amplitud de la importancia de la Evaluación, como espacio educativo, en la visión de cada etapa de la enseñanza y en las múltiples perspectivas y conocimientos para el proceso de evaluación, el tema es muy amplio, sin embargo se abordará el tema a partir de desde la conceptualización y objetos de la evaluación estudiantil, así como plantear interrogantes sobre cómo evaluar a los estudiantes en los tiempos actuales.

Estas son posibilidades para la Formación Docente que necesita establecer relaciones con lo nuevo, sin embargo, brindando oportunidades a los docentes que aún no dominan los medios de comunicación, herramientas que ahora son parte de la vida cotidiana. Pensar en la formación docente es fundamental para construir criterios sobre cómo evaluar.

En consecuencia, al pensar en Evaluar, está en el binomio de planificación, ¿qué se evaluará? La actividad, la aceptación de esta actividad, el alumno, entre otras cuestiones, en este momento también se le permite al docente evaluarse a sí mismo, ¿la forma en que ejecuta o planifica corresponde a las expectativas de su público objetivo?

Contamos con aportes teóricos que sustentan la evaluación en las etapas y modalidades de enseñanza, que orientan este proceso de evaluación, sin embargo,

es necesario que profundicemos en estos aportes con la intención de hacer una diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contar con una evaluación. como medio de conocimiento, de crecimiento humano y no te arrepientas. Evaluar y ser evaluado, incorporarse al contexto social con una perspectiva empática y no desaprobatoria.

La posibilidad de promover escuelas de tiempo completo es un desafío; en el estado de São Paulo, en 2006, se implementaron Escuelas de Tiempo Completo (ETI) en educación primaria en más de 500 escuelas con objetivos de ampliar y promover posibilidades en la enseñanza. proceso de aprendizaje.

Como resultado, se modificó el tiempo de escolarización del estudiante, sin embargo, la organización curricular acorde con los objetivos de la política educativa y los datos relativos a experiencias concretas establece una relación para evaluar los avances, desafíos y límites de la implementación propuesta para una educación pública y de calidad.

Basado en datos investigados y recopilados en un estudio de caso, utilizando como referencias (Teixeira (1977), Gramsci (2004), Manacorda (1990), Paro (1988) y Cavaliere y Coelho 2002). Según los autores mencionados anteriormente, se puede afirmar que la ampliación de la jornada estudiantil no puede ser sólo una cuestión

de aumento del tiempo, sino de una organización escolar que contemple y califique actividades obligatorias y de libre elección del estudiante.

Como mínimo, los niños brasileños que logran ir a la escuela son abandonados durante la mitad del día. Y este abandono basta para deshacer lo que, casualmente, hizo la escuela en su sesión de mañana o de tarde. Para remediar esto, siempre me pareció que debíamos volver a la escuela a tiempo completo (TEIXEIRA apud EBOLI, 1971, p. 15).

Para lograr este objetivo, las directrices prevén la “ampliación del tiempo físico con la intensidad de las acciones educativas” (SÃO PAULO, 2006b, p. 5), para ello se utilizan las matrices publicadas por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (VER / SP), recomienda el proyecto que mejor se adapta a sus intereses y necesidades de ETI.

La experiencia brasileña, basada en las Naciones Unidas, representó un hito histórico en relación a la implementación de escuelas públicas de tiempo completo. El Centro Educativo Carneiro Ribeiro, en Bahía, buscó rescatar la mejora, apuntando a la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, a medida que los docentes pasaban por mejoras, para combatir la simplificación ocurrida en las escuelas primarias brasileñas, a mediados del siglo XX, con un claro objetivo. Defensa de la necesidad de la universalización.

De acuerdo a estos datos recabados, ha habido un cambio muy grande en relación a la contratación de docentes para trabajar con talleres curriculares, además de presentar experiencia comprobada y también títulos, otro requisito sería presentar

un plan de trabajo referente a su propuesta, es decir , un proyecto de taller, realizar una entrevista con el equipo directivo, bajo la condición de elegir al director.

Esta investigación científica permite diálogos entre diferentes enfoques teóricos, posibilitando visibilidad intelectual, promoviendo prestigio, creando oportunidades para adquirir financiamiento para actividades científicas.

Brindar Capacitación Continua a los docentes para que tengan un punto de partida sobre cómo se realizará el proceso de evaluación, qué criterios se considerarán al momento de evaluar, cada uno en su etapa de servicio. Considerar los mecanismos y herramientas que se brindaron para la evaluación en atención híbrida y remota, que puedan asegurar la veracidad de la evaluación. Para las primeras etapas de la educación básica, todavía hay docentes que se resisten a las nuevas metodologías y tecnologías. Rediseñar y reinventar es necesario la atención actual, donde muchos lloran como consecuencia de este momento pandémico.

Se ofrece formación continua a los profesores y los organismos de apoyo ofrecen la posibilidad de introducir conocimientos contemporáneos a una clientela cada vez más exigente. Es muy intrigante y desafiante establecer una relación en esta diversidad de servicio, en este universo plural, es genial poder mirar y ver que cada día es un nuevo objeto que se evalúa, caracteriza que esta formación y formadores necesitan. estar redefiniendo el saber y el conocimiento .

Esta propuesta se relaciona con la autonomía de ser protagonista de la propia historia, así como propone conocer y reconocer el espacio educativo en el que se inserta, su historia, su cultura y el poder socioeconómico de su clientela, con ello conocimiento y mirada sensible, cada persona/alumno es único, en su singularidad. Según la propuesta Pedagógica del municipio de Cuiabá, 2009, la educación infantil tiene como eje las interacciones y el juego, mirando este año atípico, el proceso de evaluación de los niños se vio comprometido debido a numerosos factores, ante tantas dificultades presentadas, tanto por docentes, por país e incluso para niños de 0 (cero) a 3 años y once meses.

Focauld Saraiva y Vasconcellos son “algunos de los autores que refuerzan la relación entre desarrollo y sostenibilidad a través de la evaluación, argumentando la necesidad de un proceso de evaluación para la sostenibilidad del aprendizaje, el desarrollo y el desempeño en las áreas académica, ambiental y organizacional de la educación”.

Considerando el pensamiento “Evaluación” en las distintas etapas que se realizan a lo largo del recorrido escolar. Buscar nuevas posibilidades que puedan guiar con facilidad el proceso de Evaluación, que el nombre suele causar problemas, desmitificar la Evaluación. Proponer estudios, investigaciones, diálogos sobre cómo evaluar, qué es esta Evaluación importante y relevante para la formación

humana de la persona evaluada.

Analizar y reflexionar sobre los resultados de la Evaluación Institucional, señalar los positivos y negativos, estos resultados se reflejan en la Evaluación Institucional, resultados del IDEB;

Considerar y comprender el contexto histórico social y cultural de la realidad del objeto estudiantil a evaluar con sus especificidades, su cultura, su etnicidad, la pluralidad de inclusión entre innumerables factores que singularizan a cada uno.

CONSIDERACIONES FINALES

Hablar de Evaluación nos lleva a una expectativa de aprobación o desaprobación, de un ascenso, es muy complejo a mi entender contextualizar, ya que vivimos en una sociedad donde no hay igualdad, los derechos están garantizados por la ley, pero no son respetados y las oportunidades siguen siendo selectivas.

A partir de este supuesto, la evaluación es una línea muy fina, donde se propone la igualdad en la construcción de herramientas y criterios de evaluación, tratando a todos con los mismos derechos garantizados, sin embargo con realidades diferentes, un contexto socioeconómico y cultural muy diferente.

Sin embargo, es necesario que la evaluación se realice para estimular el crecimiento humano, brindar oportunidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje con dignidad y respeto. Mira con empatía.

Sabemos que tanto la red estatal como municipal ofrecen apoyo, refuerzo y otro tipo de espacios en las escuelas, por experiencia propia fui testigo de que una docente que atiende a esta clientela en el horario fuera de turno recibe de parte del maestro a cargo la lista de niños que tienen dificultades, pero muchos de estos niños están ausentes mucho, debido a numerosos factores entre ellos la ausencia de la familia, sin embargo el estímulo, el apoyo, la generosidad al asumir este compromiso social en buscar que este niño/estudiante vaya a la escuela, acogerlo y

ponerlo en practicar lo previsto y propuesto no deja atrás ni a un alumno, sin embargo, cuando el alumno está presente no lo llama porque no cree que realmente pueda ser incluido en el proceso, sin embargo quiero pensar que fue un hecho aislado, pero que empañó la vista.

Ante esta perspectiva se percibe la desigualdad, ¿cómo se utilizará el mismo criterio de valoración para diferentes realidades?

Sin embargo, se resalta la importancia de la evaluación para mejorar las prácticas pedagógicas, aumentando el IDEB, la escuela donde el IDEB mira hacia esta institución, es decir, para los directivos es promoción, asegura más recursos financieros para ampliación y mejoras en infraestructura, entre otros beneficios.

Contamos con teorías que guían y sustentan este trabajo de investigación, así como informes de estudios de casos.

Las buenas prácticas pedagógicas repercuten en la educación, haciendo exitoso el proceso de evaluación y la trayectoria para el proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Hay un ejemplo del estado de São Paulo en 2006, Geraldo Alkimim implementó un servicio donde los niños ingresaban a la escuela a las 7:00 am y permanecían hasta las 4:10 pm; el Gobernador implementó la ampliación de horarios, pero no los estructuró, no planificó la organización de este servicio, lo propuso a los

estudiantes y no reestructuró las escuelas, ni capacitó a los docentes para adaptarse al servicio. En consecuencia, generó una serie de factores para la deserción escolar. Según Anísio Teixeira, la escuela debe suplir las deficiencias de otras instituciones, todas ellas en estado de defensa e incapaces de cumplir con seguridad sus objetivos. Esta experiencia ofreció los parámetros para situaciones sucesoras dentro de la escuela pública, con énfasis en el Centro Integrado de Educación Pública CIEPA. El aporte de GUARÁ, 2006, p.18 [...] educación regular complementada con actividades de seguimiento pedagógico individualizado, recreación, talleres y cursos variados, actividades en el área deportiva, artística y de enseñanza de idiomas, además de excursiones a museos, exposiciones y parques. Estos aportes fortalecen, suman y crean posibilidades para el desarrollo y el conocimiento del mundo.

Cuando el docente reconoce en el estudiante habilidades de aplicabilidad al conocimiento y creatividad, se vuelve placentero, una de las características del hombre es su capacidad para reinventarse y adaptarse a diferentes situaciones y transformar el entorno para que pueda explorarlo y aprovecharlo mejor. él.

Considerando los conceptos presentados, concluimos que si bien contamos con numerosas fuentes de investigación que sustentan las prácticas en el proceso de evaluación, en la práctica como rutina escolar aún se encuentra en sus inicios.

Observamos la brecha entre la propuesta de evaluación y la acción del evaluador.

Creemos que el estímulo a la participación efectiva en la formación complementaria de los docentes también debe ser evaluado, revisado sobre cómo llegar al mayor número de docentes, capacitarlos y calificarlos.

Se pierde el interés en el camino y cuando llega el proceso de evaluación evalúa ese momento y no el camino recorrido para llegar allí. Hacer que la evaluación sea ineficiente e injusta, pudiendo causar daños irreparables a la persona evaluada.

REFERENCIAS

ARRETCHE, MTS Tendencias en el estudio de la evaluación. En: RICO, EM Evaluación de políticas sociales: un tema en debate. 2da ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudios Especiales, 1999.

BORGES, LFF La escuela de tiempo completo en el Distrito Federal: un análisis de tres propuestas. 1994. Tesis (Maestría en Educación) - Facultad de Educación, Universidad de Brasilia, Brasilia, DF, 1994.

BRASIL. Decreto núm. 6.094, de 24 de abril de 2007. Prevé la implementación del Plan Compromiso Integral con las Metas Educativas, por parte de la Unión Federal, en colaboración con los Municipios, el Distrito Federal y el Estado, y la participación de las familias y la comunidad, a través de programas y acciones de asistencia técnica y financiera, orientadas a la movilización social para mejorar la calidad de la educación básica. Diario Oficial de la Unión, Brasilia, DF, 25 de abril. 2007.

BRASIL. Ley núm. 9.394, de 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional. Gaceta Oficial [de] la República Federativa del Brasil, Brasilia, DF, 23 de diciembre. 1996.

_____. Ley núm. 10.172, de 9 de enero de 2001. Aprueba el Plan Nacional de Educación y dispone otras medidas. Diario Oficial de la Unión, Brasilia, DF, 10 de enero. 2001.

_____. Ley núm. 11.494, de 20 de junio de 2007. Reglamenta el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación - FUNDEB, a que se refiere el art. 60 de la Ley de Disposiciones Constitucionales Transitorias; modifica la Ley N° 10.195, de 14 de febrero de 2001; deroga disposiciones de las Leyes 9.424, de 24 de diciembre de 1996, 10.880, de 9 de junio de 2004, y 10.845, de 5 de marzo de 2004; y toma otras medidas. Diario Oficial de la Unión, Brasilia, DF, 21 de junio. 2007.

CASTRO, A. La escuela de tiempo completo: la implementación del proyecto en una escuela del interior de São Paulo. 2009. 216 y siguientes. Disertación (Maestría en Educación) – Universidad Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

CAVALIERE, AMV; COELHO, LMC (Org.). La educación brasileña es de tiempo

completo. Río de Janeiro: Voces, 2002.

EBOLI, T. Una experiencia de educación integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Río de Janeiro: FGV: INL, 1971.

EN ABIERTO. Brasilia, DF, v. 21, núm. 80, abr. 2009. Disponible en : . Consultado el: diciembre. 2009.

SISTEMA ESTADO FUNDACIÓN DE ANÁLISIS DE DATOS. Perfil municipal. São Paulo, 2008. Disponible en : . Consultado en: 2008.

GOFFMAN, E. Asilos, prisiones y conventos. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GRAMSCI, A. Cuadernos carcelarios. Río de Janeiro: Civilización brasileña, 2004. v. 2: Intelectuales, principio educativo, periodismo. GUARÁ, IMR Es fundamental educar integralmente. Cadernos CENPEC, São Paulo, año 1 , n. 2, páginas 15-24, 2006.

INEP. ¿Qué es SAEB? Brasilia, DF, 2005. Disponible en : . Consultado el: septiembre. 2009. LOPES, RE Ciudadanía, políticas públicas y terapia ocupacional. 1999. 539 y siguientes. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LUNKES, AF Escuela de tiempo completo: marcas de un camino posible. 2004. 106 y sigs. Tesis (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Católica de Brasilia, Brasilia, DF, 2004.

MANACORDA, MA El principio educativo en Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

OFFE, C. Dominación de clases y sistema político. Sobre la selectividad de las instituciones políticas. En: _____. Problemas estructurales del estado capitalista. Río de Janeiro: Hora de Brasil, 1984 .

OFE, C.; RONGE, V. Tesis sobre la fundamentación del concepto de Estado Capitalista y sobre la investigación política con orientación materialista. En: OFFE , C. Problemas estructurales del Estado capitalista. Río de Janeiro: Hora de Brasil, 1984.

EL PAQUETE FEBEM. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 de marzo. 2005. Editorial.

Disponibile en : . Consultado: noviembre. 2008.

PARO, VH y cols. Escuela de tiempo completo: desafío para la educación pública.

São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Asociados, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Departamento de Educación del Estado. Construcción de una propuesta para los ciclos I y II. São Paulo: Prensa Oficial del Estado, 2007.

_____. Departamento de Educación del Estado. Lineamientos Curriculares para Escuelas de Tiempo Completo: tiempo y calidad. São Paulo: Prensa Oficial del Estado, 2006b.

_____. Departamento de Educación del Estado. Informe Pedagógico SARESP 2007. São Paulo: Prensa Oficial del Estado, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Departamento de Educación del Estado. Informe SARESP 2005. São Paulo: Prensa Oficial del Estado de São Paulo, 2006a.

_____. Departamento de Educación del Estado. Resolución SE n° 89, de 9 de diciembre de 2005. Dispone sobre el Proyecto de Escuela de Tiempo Completo. São Paulo, 2005. Disponible en : . Consultado el: 31 de mayo de 2011 .

TEIXEIRA, AS La educación no es un privilegio. 4ª edición. . São Paulo: Nacional, 1977. Recibido el: 23/02/2010 Aceptado para publicación el: 02/02/2011

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

Edvânia Medeiros de Souza

RESUMO

Este artigo tem por objetivo evidenciar a importância da elaboração do projeto político pedagógico na Gestão Democrática participativa, sendo um instrumento norteador que traz a identidade e a organização escolar. Assim ele deve ser pensado, planejado e discutido com a colaboração de todos interessados no ambiente escolar. O projeto político pedagógico indica caminhos para uma educação de qualidade, compreende um conjunto de componentes que direcionam todo trabalho, neste sentido enfatizamos a importância do processo da elaboração do PPP de forma onde todos possam participar e colaborar tornando-se parte imprescindível do processo enquanto sujeito consciente e responsável, na busca constante por uma sociedade mais justa, de espaço mais igualitário, por uma educação inclusiva, democrática, cidadã e acima de tudo de qualidade. Tal estudo é fundamentado com embasamentos teóricos que tratam a referida temática

Palavra- chaves: Projeto Político Pedagógico. Gestão Democrática. Identidade. Organização Escolar.

ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of developing the political pedagogical project in participatory Democratic Management, being a guiding instrument that brings identity and school organization. Therefore, it must be thought of, planned and discussed with the collaboration of everyone interested in the school environment. The political pedagogical project indicates paths for quality education, it comprises a set of components that direct all work, in this sense we emphasize the importance of the process of preparing the PPP in a way where everyone can participate and collaborate, becoming an essential part of the process as a subject conscious and responsible, in the constant search for a fairer society, a more egalitarian space, for an inclusive, democratic, civic and, above all, quality education. This study is based on theoretical foundations that address the aforementioned theme.

Keywords: Pedagogical Political Project. Democratic management. Identity. School Organization.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo resaltar la importancia de desarrollar el proyecto político pedagógico en la Gestión Democrática participativa, siendo un instrumento rector que aporta identidad y organización escolar. Por tanto, debe ser pensado, planificado y discutido con la colaboración de todos los interesados en el entorno escolar. El proyecto político pedagógico señala caminos para una educación de calidad, comprende un conjunto de componentes que orientan todo el trabajo, en este sentido resaltamos la importancia del proceso de elaboración del PPP de manera que todos puedan participar y colaborar, convirtiéndose en parte esencial del el proceso como sujeto consciente y responsable, en la búsqueda constante de una sociedad más justa, de un espacio más igualitario, de una educación inclusiva, democrática, cívica y, sobre todo, de calidad. Este estudio se sustenta en fundamentos teóricos que abordan el tema antes mencionado.

Palabras clave: Proyecto Político Pedagógico. Gestión democrática. Identidad. Organización Escolar.

INTRODUÇÃO

O Centro educacional Infantil Cuiabano José Gabriel da Costa é uma unidade recém-inaugurada, no bairro Parque Georgia, com atendimento a Educação infantil na oferta da 1º Infância - crianças pequenas de 1 ano a 3 anos e 11 meses em período integral, da rede municipal de ensino do município de Cuiabá. No decorrer deste ano de 2021 houve a necessidade da (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico de todas as unidades educacionais da rede de ensino do município, de forma a atualizar o documento, e também refletir sobre a realidade escolar, articulando-se com a política educacional Escola Cuiabana, com os marcos legais e conceituais, com a BNCC entre outros. Diante deste processo participamos então na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Ceic José Gabriel da Costa, onde houve a mobilização da equipe escolar para com a comunidade em reuniões, pautado nas diretrizes educacionais amplas e articulando por meios de diálogos locais, tendo como ponto de partida a realidade atual da escola, na busca pela transformação das práticas educativas do cotidiano.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico deve ser uma construção coletiva, a partir das demandas reais, apontadas por professores, estudantes, pais, diretores e comunidade em geral, ser visto como prática social, como expressão de suas

escolhas alternativas diante das contradições, dos embates que se apresentam, desta forma a escola constrói sua identidade e conquista autonomia, ganha segurança para alcançar seus objetivos e para enfrentar os desafios.

De acordo com a Constituição Nacional em seu artigo 208, inciso VII e a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 15, asseguram à gestão escolar a autonomia nas dimensões administrativa, pedagógica.

Percebe-se então, a importância de construir este documento dentro da realidade escolar, que vem de encontro às transformações e mudanças que se busca, e neste sentido entendemos que o Projeto Político Pedagógico norteia todo trabalho da escola com um planejamento que prevê ações a curto, médio e longo prazo, intervindo diretamente na prática pedagógica e sendo discutido coletivamente.

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA E COLABORATIVA

A **Gestão Democrática** participativa é uma referência de organização no qual se sobrepõe a participação do coletivo. Nela, gestores, professores, funcionários, pais, alunos e todos os envolvidos na comunidade escolar podem emitir opiniões de maneira ativa nas decisões. Por ser descentralizada, a gestão democrática faz da unidade educacional um local mais aberto ao diálogo. Existe a busca por um **espaço humanizado**, em que o foco da tomada de decisões não se dá através de uma hierarquia. O papel da equipe gestora é o de promover um ambiente educacional

de qualidade, com compromisso e responsabilidade para que o trabalho possa se efetivar em um processo democrático com intenções e ações coletivas. A gestão democrática é essencial na elaboração de um bom **Projeto Político Pedagógico** e sua concretização traz benefícios para toda a comunidade escolar. Isso reforça o sentido de participação e garante que as pessoas envolvidas tenham o sentimento de que estão fazendo parte das decisões.

Na Perspectiva da consolidação de uma escola democrática, como visão humanística e que traduz os princípios da gestão da Escola Cuiabana, busca-se em Luck (2009) a consolidação sobre o alto grau de relevância das funções exercidas pela equipe gestora no processo de ensino aprendizagem. Esses profissionais tornam-se os principais articuladores e responsáveis por toda a organização e orientação presentes em todas as etapas dos processos educacionais no ambiente escolar.

Luck (2009), enfatiza que o gestor educacional, baseando-se numa gestão democrática e participativa deve demonstrar interesse pela atuação dos educadores funcionários e alunos, orientando e incentivando o trabalho em equipe, bem como o compartilhamento das experiências na busca pelas conquistas de resultados promissores e coletivos, além de estimular para as realizações de projetos escolares com a finalidade de tornar uma qualidade de ensino digna para a clientela.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UMA CONSTRUÇÃO “COLETIVA”

O projeto político pedagógico como mencionado é o instrumento que norteia todo trabalho escolar, e para ser efetivado com êxito todos devem participar e ter conhecimento deste documento, com a intencionalidade de promover uma educação de qualidade.

Assim sendo, podemos observar que a construção do projeto é uma ação intencional coletiva que busca respostas aos anseios, desejos e necessidades da unidade escolar, de forma a ofertar um atendimento que consolide o ensino aprendido na individualidade e na coletividade.

É importante ressaltar que o PPP é o instrumento primordial que deve refletir sobre a realidade escolar direcionando todas as ações e buscando compreender o significado e o processo do projeto pedagógico, segundo Libâneo 2012:

Com a disseminação das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o projeto político pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões, sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curricular. (LIBÂNEO, 2012, p.483).

Entendendo este contexto,

podemos analisar que o projeto político pedagógico perpassa por uma discussão coletiva, ancorado em princípios e finalidades da unidade educacional com base nos seus ideais, com autonomia, na sensibilidade e solidariedade entre os agentes ativos

e na participação de todos no projeto comum, que contribuem na implementação das mudanças diante de diferentes campos de conhecimentos científico, filosófico, psicológico, artístico, tecnológico, social e cultural.

Neste sentido salientamos a importância da participação do coletivo na construção do projeto, onde exige reflexões de um todo na busca constante pela transformação em oferecer uma educação de qualidade.

Podemos dizer então que o PPP é um processo de construção coletiva, de permanente reflexões e discussões, possibilitando a vivência democrática e deve ser revisitado e aberto a mudanças, sempre que houver interesse comum.

Assim o PPP passa pela construção, execução e por fim pela avaliação que requer, finalmente, continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de uma avaliação emancipatória (VEIGA, 2010).

Se faz necessário compreender o processo da avaliação do PPP para refletir e analisar os resultados, sobre os pontos positivos e negativos, e buscar soluções para superar os desafios, acompanhamento as metas e objetivos traçados pela unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade por uma educação igualitária e justa, principalmente de qualidade, buscou-se neste estudo evidenciar a importância do processo da elaboração do Projeto Político Pedagógico na gestão democrática participativa, pois a participação do coletivo é a melhor maneira de manter uma gestão democrática escolar eficaz, criando oportunidades de atuações voltadas pelas atribuições e esforço coletivo para o fortalecimento dos objetivos educacionais.

As unidades escolares precisam criar espaços de autoavaliação próprias onde possam refletir o trabalho desenvolvido, opinar sobre ele e agir de forma colaborativa com sua proposta de trabalho. A laboração efetiva da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, assim como nos momentos avaliativos e ações previstas se faz imprescindível. Para isto a escola precisa criar instrumentos e espaços de participação onde a todos possa sentir-se à vontade para contribuir e, também opinar. A escola precisa apropriar-se daquilo que faz de melhor para divulgar o seu trabalho e, assim, ter consciência de suas capacidades como uma instituição pública de ensino de qualidade, atendendo devidamente às demandas apresentadas por sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC: **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação.

CUIABÁ. SME. **Escola Cuiabana**: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. Cuiabá, 2º Ed. Cuiabá-MT; Editora Gráfica Print, 2020.

LUCK, Heloísa. Apresentação. IN: LUCK, H. (Org.). **Gestão escolar e formação de Gestores**. Brasília, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, p. 11-35, 2008.

CAPÍTULO 3

JUEGOS MATEMÁTICOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Jamila Danielle Centurião

RESUMEN

Los niños siempre están descubriendo y aprendiendo, los primeros años de su educación son de fundamental importancia para su desarrollo. Y los juegos y las actividades forman parte de la educación del niño, es a través de ellos que los niños reproducen situaciones concretas de su vida cotidiana. A través de actividades lúdicas, de gran importancia para el desarrollo personal, social y cultural de los niños, se facilitan los procesos de comunicación, socialización, expresión y construcción de conocimientos. Los juegos contribuyen a la lateralidad, psicomotricidad, coordinación, autoestima, también implica control corporal, las actividades lúdicas ayudan en la comunicación con uno mismo y el mundo, aceptar la existencia de los demás, establecer relaciones sociales, construir conocimientos, desarrollarse de manera integral.

Palabras clave: Juegos. Educación Infantil. Niños. Juegos. Alegría.

ABSTRACT

Children are always discovering and learning, the first years of their education are of fundamental importance for their development. And games and activities form part of children's education, it is through them that children reproduce concrete situations in their everyday lives. Through playful activities, of great importance for the personal, social and cultural development of children, the processes of communication, socialization, expression and construction of knowledge are facilitated. Games contribute to laterality, psychomotricity, coordination, self-esteem, also imply body control, playful activities help in communicating with oneself and the world, accepting the existence of others, establishing social relationships, building knowledge, developing in an integral way .

Keywords: Games. Early Childhood Education. Children. Games. Happiness.

RESUMO

As crianças estão sempre descobrindo e aprendendo, os primeiros anos de sua educação são de fundamental importância para o seu desenvolvimento. E os jogos e atividades fazem parte da educação da criança, é por meio deles que as crianças reproduzem situações específicas do seu dia a dia. Através de atividades lúdicas, de grande importância para o desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças, são facilitados os processos de comunicação, socialização, expressão e construção de conhecimentos. Os jogos contribuem para a lateralidade, a psicomotricidade, a coordenação, a autoestima, implica também no controle do corpo, as atividades lúdicas auxiliam na comunicação consigo mesmo e com o mundo, na aceitação da existência do outro, no estabelecimento de relações sociais, na construção de conhecimentos, no desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Jogos. Educação infantil. Crianças. Jogos. Felicidade.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un estudio relacionado con la educación infantil, debido a que es la base de la educación de un individuo. También es un período fundamental para el desarrollo del niño, tanto emocional como cognitivo. Al nacer, el niño trae consigo la capacidad de aprender, descubrir y apropiarse de conocimientos. Este artículo aborda la importancia de los juegos y juegos para el desarrollo integral del niño y no sólo como entretenimiento, sino como una actividad que posibilita el aprendizaje de diversas habilidades. Para ello, es necesario que los educadores tengan conocimiento y comprensión del dominio de estos juegos para aplicarlos mejor, siendo observadores atentos, interviniendo para plantear preguntas interesantes, y a partir de ello, ayudar en la construcción de reglas y en el pensamiento, de una manera forma que ellos entiendan.

Con la introducción de los juegos matemáticos como material didáctico, los niños aprenden jugando, facilitando la comprensión y comprensión de las reglas. Podemos decir que los juegos y juegos son de primordial importancia en el proceso pedagógico, ya que se pueden enseñar contenidos a través de actividades predominantemente lúdicas.

En Brasil, históricamente, la educación infantil ha sido vista de diferentes maneras:

como una función asistencial, como una función sanitaria y más recientemente como una función pedagógica. “Sin embargo, la educación infantil no se limita a los aspectos sociales y emocionales, aunque son fundamentales para garantizar otros aprendizajes. “El niño es un ser social que tiene capacidades afectivas, emocionales y cognitivas”. Por tanto, la intención social en diferentes situaciones es fundamental para promover el aprendizaje de los niños. Es importante resaltar que los niños se desarrollan en situaciones de interacción social, en las que los conflictos y la negociación de sentimientos, ideales y soluciones son elementos indispensables para promover el desarrollo integral de los niños. Las rutinas y prácticas adoptadas deben favorecer la multiplicidad de sus potencialidades. Al explorar el entorno o escuchar cuentos están formando su autonomía, pues al jugar, actividades fundamentales para el desarrollo de la identidad y la autonomía, los niños desarrollan habilidades importantes, como la atención, la imitación, la memoria y la imaginación.

Los parámetros curriculares nacionales, los PCN , indican que el desafío y la provocación, generando interés y placer, son un aspecto relevante de los juegos:

Por eso, es importante que el juego forme parte de la cultura escolar, siendo el docente el responsable de analizar y evaluar”. su potencial educativo, de los diferentes juegos y aspectos curriculares que queremos desarrollar. (BRASIL, PCN, 1997, p.36).

El actual modelo pedagógico de educación infantil apunta al desarrollo integral y la

construcción de la autonomía infantil, y hoy este es un derecho que se garantiza en la resolución No. del 17 de diciembre de 2009, que estableció los Lineamientos Curriculares Nacionales para la educación infantil, para observarse en la organización de propuestas pedagógicas en la educación infantil. En el mismo documento en su artículo 4, se aclara que “las propuestas pedagógicas para la educación infantil deben considerar que el niño, centro de la planificación curricular, es un sujeto histórico y jurídico que, en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas que experimenta, construye su identidad personal y colectiva, juega, imagina, fantasea, desea. Aprender, observar, experimentar, cuestionar y construir significados sobre la naturaleza y la sociedad, produciendo cultura. Y también en el artículo 6 del mismo documento señala que las propuestas pedagógicas para la educación infantil deben respetar los siguientes principios: I. Éticos: autonomía, responsabilidad, solidaridad y respeto al bien común, al medio ambiente y a las diferentes culturas, identidades y singularidades . II. Político: derechos de ciudadanía, ejercicio de la criticidad y respeto al orden democrático. III. Estética: la sensibilidad de la creatividad, la alegría y la libertad de expresión en las diferentes manifestaciones artísticas y culturales.

JUEGOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Según el diccionario Aurélio (1988), un juego es una actividad física o mental organizada por un sistema de reglas que define pérdida o ganancia, juguete, pasatiempo, diversión. Hobby o lotería sujeta a reglas y en la que en ocasiones se arriesga dinero. Reglas que deben observarse al jugar. El psicólogo Leontiev , estudioso de los juegos infantiles, llama a estos materiales objetos de gran alcance, ya que, debido a la plasticidad de su forma, pueden utilizarse para diferentes usos. “Los juegos son fundamentales para desarrollar diferentes comportamientos y también para aprender diferentes tipos de conocimientos”. Por tanto, se puede decir que el juego proporciona experiencias y libertad creativa en las que los niños expresan sus emociones, sensaciones y pensamientos sobre el mundo, y también un espacio de interacción consigo mismos y con los demás.

Entre los juegos podemos destacar algunos como:

Los juegos de ejercicio que se dan a partir de los cuatro meses de edad con la coordinación de la visión y la prensión, permiten una mayor flexibilidad y control motor, lo que posibilitará la adquisición de importantes funciones que modifican su relación con los objetos. Aquí el niño ya realiza funciones básicas como: agarrar, sacudir, morder, chupar e incluso lanzar y las perfecciona a través de la repetición.

Juegos de manipulación: Se practican a través del contacto del niño con diferentes

materiales impulsado por el placer que proporciona la sensación táctil, en este tipo de juegos los niños pueden sentir la densidad, la textura, percibir la diferencia de tamaño y disfrutar de la sensación que provoca al llenar. y vaciar macetas con arena, o cuando sientas que la arena se desliza entre tus dedos.

Juegos simbólicos: Ocurre a partir de la adquisición de una representación simbólica, impulsada por la imitación. Este tipo de juego en la construcción del simbolismo, es decir, logra representar un objeto aunque no esté dentro de tu visión. En esta etapa es habitual que los niños transformen un objeto en otro que quieran.

LA CONTRIBUCIÓN DE LOS JUEGOS AL DESARROLLO INFANTIL

Si investigamos las manifestaciones de la vida humana a través del tiempo, encontramos que los juegos y danzas forman parte integral de las ceremonias guerreras, religiosas, cívicas y afectivas. Con juegos y juegos, los niños aprenden de forma placentera y espontánea, ya que se sienten libres de expresar, crear, lo que quieren, lo que les permite construir de forma dinámica y continua sus conocimientos a partir de sus vivencias y las de los demás a través de lo observado. Los juegos ayudan al desarrollo de los niños en todas sus etapas, es decir, van desde los movimientos motores más simples hasta los más complejos, contribuyen significativamente al desarrollo cognitivo y facilitan el proceso de relaciones

afectivas, así los juegos contribuyen al desarrollo de aspectos fundamentales del niño. Es contra natura tratar al niño fragmentado. En cada época constituye un todo inseparable y original. En la sucesión de sus edades ella es un mismo ser a lo largo de su metamorfosis. Hecha de contrastes y conflictos, su unidad aún es susceptible de desarrollo y nuevos desarrollos. Dado que el niño está completo, pero no preparado, necesita ser estimulado de manera significativa para permitir su desarrollo.

Los juegos y juegos ofrecen un universo rico en posibilidades, para ello es necesario que los pequeños tengan la oportunidad de experimentación lúdica con acceso a juguetes variados, pues la complejidad de la fantasía depende de las experiencias vividas, ya que la experiencia lúdica es la base de la creatividad. .

Los niños juegan porque jugar es una necesidad básica, del mismo modo que la nutrición, la salud, la vivienda y la educación son vitales para el desarrollo del potencial de los niños. Para mantener el equilibrio con el mundo, los niños necesitan jugar, crear e inventar. Estas actividades lúdicas se vuelven más significativas a medida que desarrollas, inventas, reinventas y construyes. Chateau (1987) destaca que “un niño que no sabe jugar es un anciano en miniatura, será un adulto que no sabe pensar”. Para Piaget (1973), tanto el juego como los juegos son esenciales para contribuir al proceso de aprendizaje. Por ello, afirma que los

programas recreativos en la escuela son la cuna obligatoria de la actividad intelectual del niño. Por lo tanto, estas actividades se vuelven esenciales para la práctica educativa, ya que contribuyen y enriquecen el desarrollo intelectual. Vygotsky (1984) atribuye un papel importante al acto de jugar en la construcción del pensamiento. Es a través del juego que los niños revelan su estado cognitivo, visual, auditivo, táctil y motor, su lado de aprendizaje y entran en relación con el mundo de los acontecimientos, las personas, las cosas y los símbolos. Jugar y jugar son experiencias placenteras. Asimismo, la experiencia de aprendizaje tiende a ser un proceso vivido con placer. La escuela, al valorar las actividades lúdicas, ayuda al niño a formarse una buena concepción del mundo en el que se acoge el afecto, se experimenta la sociabilidad, se estimula la creatividad y se respetan los derechos del niño. Así, los juegos y actividades sirven de apoyo a la acción didáctica encaminada a la adquisición de conocimientos. Finalmente, el juego es fundamental para una escuela que busca no sólo el éxito pedagógico, sino también la formación de ciudadanos, porque la consecuencia inmediata de esta acción educativa es el aprendizaje en todas las dimensiones: social, cognitiva, relacional y personal.

JUEGOS MATEMÁTICOS EN EL DESARROLLO INFANTIL

Entre los juegos pedagógicos se encuentran los juegos matemáticos, que despiertan en el niño un buen nivel de conocimientos, lo cual es de gran

importancia para una educación de calidad y excelente para el desarrollo integral del niño. Estos juegos representan un abanico de grandes posibilidades lúdicas que se pueden experimentar, especialmente en la educación infantil. Entre los teóricos que contribuyeron a que el juego se convirtiera en una propuesta metodológica con base científica para la educación matemática, destacan los aportes de Piaget y Vigotsky . Aún con algunas divergencias teóricas, estos autores defienden la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje. La pregunta principal es qué separa los enfoques cognitivos actuales entre el desarrollo y la concepción del aprendizaje. Según Piaget la actividad directa del estudiante sobre los objetos de conocimiento es lo que provoca el aprendizaje-acción del sujeto a través del equilibrio de las estructuras cognitivas, lo que sustenta el aprendizaje es el desarrollo cognitivo. El aprendizaje está subordinado al desarrollo. En esta concepción del aprendizaje “el juego es un elemento de enseñanza sólo como un facilitador para poner en acción el pensamiento del sujeto. El juego es un elemento externo que actuará enteramente sobre el sujeto, permitiéndole alcanzar una nueva estructura de pensamiento” (Moura, 1994, p20). Dependiendo del papel que juega el juego en la construcción de conceptos matemáticos, ya sea como material didáctico o como conocimiento creado o en proceso de creación, surgen controversias teóricas entre los autores. En la concepción de Piaget, el juego asume

la característica de promover el aprendizaje de los niños. Cuando se lo coloca en situaciones de juego, el niño comprende la estructura lógica del juego y, en consecuencia, la estructura matemática presente en el juego. “El juego juega un papel importante en la educación matemática” Al permitir la manifestación de la imaginación de los niños a través de objetos simbólicos dispuestos intencionalmente, la función pedagógica apoya el desarrollo integral del niño” (Kishimoto, 1994, p22). A través del juego tenemos la posibilidad de abrir espacio a la presencia del juego en la escuela, no sólo como sinónimo de recreación y entretenimiento. Para Piaget en Córrio-Sabini y Lucena (2005), para los niños las actividades lúdicas son elementos esenciales para sus vivencias, por lo que vemos que el juego reproduce sus vivencias, transformando la realidad según sus deseos e intereses. En los juguetes los niños asimilan y construyen su realidad. El juego es mucho más que un simple material didáctico, permite el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la intuición. En definitiva, el placer es un elemento esencial para que se produzca un aprendizaje significativo. Enseñar matemáticas es desarrollar el razonamiento lógico, estimular el pensamiento independiente, la creatividad y la capacidad de resolver problemas. Los juegos, si se planifican adecuadamente, son recursos pedagógicos eficaces para construir conocimientos matemáticos. Nos referimos a aquellos que implican conocimientos matemáticos.

Vigotsky In Kishimoto (1989:109) afirma que “la influencia de los juguetes en el desarrollo de un niño es enorme. Es a través de los juguetes que los niños aprenden a actuar en la esfera cognitiva”. Según él, los juguetes estimulan la curiosidad y la confianza en sí mismos, favoreciendo el desarrollo del lenguaje del pensamiento, la concentración y la atención. El uso del juego y la curiosidad en la enseñanza de las matemáticas pretende hacer que los estudiantes disfruten aprendiendo esta materia, cambiando la rutina de clase y despertando el interés del alumno implicado. Para Antunes (1998) “El uso de juegos sólo debe ser cuando la programación lo permita y sólo cuando constituyan una ayuda eficiente, al alcance de un objeto dentro de esa programación. El juego debe tener siempre un carácter desafiante para el alumno, acompañado de una planificación educativa con objetivos propuestos por el educador. Los juegos deben elegirse y prepararse cuidadosamente para ayudar al estudiante a adquirir conceptos matemáticos importantes. Deben utilizarse no como herramientas recreativas de aprendizaje o como un mero pasatiempo, sino como facilitadores del mismo. Se deben optar por juegos que fomenten la resolución de problemas, especialmente cuando el problema a estudiar es abstracto, difícil y desvinculado de la práctica diaria, sin olvidar respetar las condiciones de cada comunidad y lo que cada alumno quiere. Se señala que al estudiar la posibilidad de aplicar los juegos matemáticos en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, no solo se debe considerar su contenido, es de gran importancia la forma en que se introduce el juego, en el contexto, comprobando el rango de edad de los público objetivo en cuestión. “Según Antunes (1998)” Hay cuatro elementos que justifican y condicionan la aplicación de los juegos. Estos elementos se agrupan según su importancia”.

1. Capacidad para construir el factor de autoestima del estudiante;
2. Conducta psicológica favorable;
3. Conducción ambiental;
4. Fundamentos técnicos.

En este sentido, destaca un incentivo positivo al final de la actividad, seguido de una invitación motivadora a otro juego. Definir bien la posición de los estudiantes. El juego debe presentarse en un ambiente con espacio y condiciones adecuadas y debe seguirse la secuencia, inicio, desarrollo y final. Trabajar con juegos matemáticos permite: Registrar números; Operaciones aritmeticas; Discusión entre jugadores; Representaciones mentales; Concentración. Se deben tener ciertos cuidados al elegir los juegos a aplicar: No hacer que el juego sea obligatorio; Elige juegos en los que el factor suerte no interfiera en las jugadas, permitiendo ganar a quien descubra las mejores estrategias; Establecer reglas, que podrán ser modificadas o no durante una ronda. Por tanto, corresponde al educador crear un

ambiente que reúna elementos de motivación para los niños. Crear actividades que proporcionen conceptos que preparen para la lectura, para los números; conceptos lógicos que involucren clasificación, ordenamiento, entre otros.

“Según Kishimoto (2000), para el desarrollo del razonamiento lógico matemático, el mediador debe organizar juegos centrados en la clasificación, seriación, secuencia, espacio, tiempo y medidas”. La introducción de juegos en las clases de matemáticas es la posibilidad de reducir los bloqueos que presentan algunos estudiantes respecto a las matemáticas. “Finalmente, un aspecto relevante de los juegos es el desafío genuino que provocan en el alumno, lo que genera interés y placer, por lo que es importante que el juego forme parte de la cultura escolar, siendo el docente el responsable de analizar y evaluar el potencial educativo de los juegos. diferentes juegos y el aspecto curricular que se desea desarrollar” (PCN,1997,48-49). Finalmente, el aprendizaje debe realizarse de una forma interesante y amena y un recurso que lo hace posible son los juegos.

CONSIDERACIONES FINALES

En cuanto al juego, a través de los juegos matemáticos los niños se distancian de la vida cotidiana adentrándose en un mundo lleno de imaginación, que se desarrolla en un tiempo y espacio concreto, con una secuencia y reglas para cada tipo de juego concreto. Desde esta perspectiva, los juegos contribuyen al importante desarrollo de las estructuras psicológicas y cognitivas del estudiante. La lúdica es importante para el ser humano en cualquier edad, pero especialmente en la infancia, en la que se vive, no sólo como diversión, sino con el objetivo de desarrollar las potencialidades del niño, ya que los conocimientos se construyen en las relaciones interpersonales y en los intercambios recíprocos que se establecen . durante toda la formación del sujeto. Es buscando nuevas formas de enseñar a través del juego como lograremos una educación de calidad que realmente responda a los intereses y necesidades del niño. Teniendo en cuenta que nuestra cultura valora mucho la inteligencia matemática, lógica, ser inteligente suele asociarse a un muy buen desempeño en áreas vinculadas a este tipo de inteligencia. Trabajar con juegos proporciona a los niños clases más divertidas e interesantes. Se concluye por tanto que el desarrollo del aspecto lúdico facilita el aprendizaje, el desarrollo personal, social y cultural, ayudando a construir conocimiento y socialización. En definitiva, desarrolla plenamente al individuo.

REFERENCIAS

ANTUNES, Celso. **Juegos para estimular las inteligencias múltiples** . Petrópolis: voces 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida . **Juegos, juguetes, diversión y educación** . 4ª edición. São Paulo: Cortez, 2000.

CÓRIA-SABINI, María Aparecida, LUCENA, Regina Ferreira de. **Juegos y juegos en educación infantil** . 2da ed. Papiro de Campinas, 2005.

PIAGET, Jean . **La formación del símbolo en el niño** . 3ª edición. Río de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

CHATEAU, Jean . **El juego y el niño** . São Paulo: Summus, 1987. Revista Educación Matemática, n° 3, 1994.

BRASIL, Ministerio de Educación y Deportes. Secretaría de Educación Fundamental.

PCN's : Parámetros Curriculares Nacionales. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministerio de Educación y Deportes. Cámara de Educación Básica. **Referencia Curricular Nacional para la Educación Infantil: Conocimiento del Mundo** . Vol.03 Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPÍTULO 4

TRABAJANDO CON TEXTOS EN ALFABETIZACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE PASANTÍA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE MATO GROSSO

Maria do Socorro Medeiros Versiani Sal

RESUMEN

Este trabajo hace referencia al proceso de lectura y escritura con el uso de diferentes textos como mediadores en el proceso de alfabetización. Una de las inquietudes que llamó mi atención fue la dificultad de cuál método sería mejor para desarrollar mejor la lectoescritura de los estudiantes. Trabajar con textos fue una opción que encontré, ya que me pareció práctico, dinámico y eficiente. Con la concepción de que la alfabetización es un proceso continuo y la alfabetización comienza cuando el niño comienza a convivir con las diferentes manifestaciones de la escritura en la sociedad y se expande diariamente, elaboro esta propuesta con el tema: “Trabajar con textos en la alfabetización: una experiencia de pasantía en el Curso de Pedagogía”. Una experiencia durante mi periodo de pasantía, que se enfoca en desarrollar prácticas de lectura y escritura con diferentes soportes textuales como aporte a facilitar y promover la construcción de habilidades lectoras. Como resultado, se inició el proceso de desarrollo lector en los niños, resultando en un mejor aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización. Lectura. Textos. Prácticas. Metodología

ABSTRACT

This work refers to the reading and writing process with the use of different texts as mediators in the literacy process. One of the concerns that caught my attention was the difficulty of which method would be best to best develop students' literacy. Working with texts was an option that I found, since it seemed practical, dynamic and efficient. With the conception that literacy is a continuous process and literacy begins when the child begins to live with the different manifestations of writing in society and expands daily, I develop this proposal with the theme: "Working with texts in literacy ": an internship experience in the Pedagogy Course." An experience during my internship period, which focuses on developing reading and writing practices with different textual supports as a contribution to facilitating and promoting the construction of reading skills. As a result, the process of reading development in children began, resulting in better learning.

Keywords: Literacy. Reading. Texts. Practices. Methodology.

RESUMEN

Este trabajo hace referencia al proceso de lectura y escritura con el uso de diferentes textos como mediadores en el proceso de alfabetización. Una de las inquietudes que llamó mi atención fue la dificultad de cuál método sería mejor para desarrollar mejor la lectoescritura de los estudiantes. Trabajar con textos fue una opción que encontré, ya que me pareció práctica, dinámica y eficiente. Con la concepción de que la alfabetización es un proceso continuo y la alfabetización comienza cuando el niño comienza a convivir con las diferentes manifestaciones de la escritura en la sociedad y se expande diariamente, elabora esta propuesta con el tema: “Trabajar con textos en la alfabetización : una experiencia de pasantía en el Curso de Pedagogía”. Una experiencia durante mi periodo de pasantía, que se enfoca en desarrollar prácticas de lectura y escritura con diferentes soportes textuales como aporte a facilitar y promover la construcción de habilidades lectoras. Como resultado, se inició el proceso de desarrollo lector en los niños, resultando en un mejor aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización. Conferencia. Textos. Prácticas. Metodología

INTRODUCCIÓN

La cuestión de la alfabetización ha sido una preocupación para académicos y profesores durante mucho tiempo, ya que existen innumerables métodos para enseñar a leer y escribir. Se aplican diversos métodos y se ven pocos resultados, pero ¿cómo podemos enseñar a leer y escribir de una forma interesante y atractiva? Hay una práctica, una metodología que implica alfabetizar con textos, textos reales de la vida cotidiana de los estudiantes.

Tuve la oportunidad de tener contacto con esta técnica de enseñanza, cuando me preparaba para realizar la pasantía supervisada dentro del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Mato Grosso, principalmente durante las clases de enseñanza de idiomas, lo cual fue de gran relevancia, ya que me daba orientación durante la planificación de la lección y que llevaré conmigo cuando esté actuando. Trabajar con textos en alfabetización es una propuesta que encontré para mejorar la alfabetización.

Por tanto, el trabajo se divide en tres capítulos. En el Capítulo I presenté la memoria: sobre las huellas del proceso formativo. Hablo de mis recuerdos de la infancia y de mis estudios. Capítulo II - informe sobre el curso de pedagogía para comprender el proceso de alfabetización mediado por textos. Capítulo III- trabajar con textos en la alfabetización, alfabetización a través de la alfabetización.

Trabajar con textos en la alfabetización: una experiencia de pasantía en el curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Mato Grosso. Por lo tanto, en el lenguaje de esta obra a menudo aportaré mi perspectiva y trataré la construcción del texto en primera persona.

CAPÍTULO II- DEL CURSO DE PEDAGOGÍA A LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN MEDIADO POR TEXTOS

2.1 Los textos como método placentero de enseñanza

Desde que ingresé al Curso de Graduación en Pedagogía, me he estado cuestionando sobre los métodos que se utilizan para enseñar a leer y escribir, pensaba que enseñar a leer y escribir era complicado, pero con el tiempo y a medida que avanzaba el curso, descubrí que no era tan difícil. como me imaginaba.

Descubrí durante las clases de la asignatura Fundamentos y Metodología de la Enseñanza de la Lengua III, que trabajar con textos puede ser una metodología de enseñanza más efectiva, ya que facilita el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura a los estudiantes en la fase inicial de alfabetización.

Estoy de acuerdo cuando el autor Luiz Carlos Cagliari (1999) dice que “los educadores deben estimular a sus alumnos a leer y escribir textos, y no sólo palabras aisladas. Siempre que sea posible, es mejor utilizar textos en lugar de palabras”.

Estoy de acuerdo porque pasé por algunos métodos agotadores que no tenían ningún sentido para mí.

Aprendí a través de lecturas en el curso sobre el uso de textos en la alfabetización y comencé a investigar cómo sería posible y descubrí que para enseñar a leer debemos comenzar con las unidades más amplias, es decir, con textos que tengan sentido y que despierten la imaginación. .interés del niño, luego comenzaríamos

con frases o palabras hasta llegar a las unidades mínimas del idioma, las sílabas/fonemas o letras.

Durante nuestro período de gestión tratamos de desarrollar planes de estudio siempre con un texto conocido o desconocido por los niños, ellos hojearon, manipulaban y miraban las ilustraciones; Hicieron sus primeras lecturas según su entendimiento.

No voy a decir que esta metodología de enseñanza sea fácil, pero, en mi opinión, resulta más amena tanto para el profesor como para el alumno.

Creo que los alfabetizadores que nunca han utilizado esta metodología probablemente deben estar llenos de dudas, lo cual es normal, teníamos muchas dudas respecto al tipo de textos a elegir para los estudiantes, el grado de dificultad de las palabras contenidas en el texto y otros. Siempre intentamos aclarar dudas con algunos compañeros más experimentados en el área e investigamos un poco sobre el tema. Fue un período de mucho estudio y dedicación.

idea de alfabetizar a través de textos no es nueva . Hacia finales del siglo XIX, los educadores norteamericanos, conscientes del interés de los niños por las narrativas y de su capacidad para memorizar rápidamente los cuentos que escuchaban, crearon el método del cuento o cuento. Con la ayuda del maestro, los estudiantes crearon un texto para informar un hecho interesante o contar una historia. Generalmente,

el docente utilizó dibujos para ilustrar frases sucesivas y así facilitar la memorización de sus respectivos significados. A partir de este texto llegamos al análisis de las frases, las palabras, las sílabas y, finalmente, las letras. En las primeras décadas del siglo XX, el educador francés Celestin Freinet creó y difundió su método de alfabetización a partir del texto, conocido como método natural Freinet .

El educador francés animó a los estudiantes a producir sus propios textos, primero de forma oral y luego escritos. La alfabetización se realizó de manera no sistemática, es decir, mediante el proceso de descubrir regularidades en la escritura. Freinet se dio cuenta de la importancia de aprender a leer y escribir en situaciones funcionales y para ello creó las técnicas del periódico escolar y la correspondencia interescolar. Sus libros y contribuciones al respecto se mantienen vigentes y constituyen una importante fuente de referencia para los docentes que deseen enseñar a leer y escribir utilizando textos.

Teniendo en cuenta las investigaciones de Freinet y de tantos otros educadores que estudiamos en el curso de pedagogía, nos atrevimos a hacer esta experiencia de alfabetización con texto dentro de la propuesta de la pasantía de regencia.

2.2 Experiencias durante la pasantía del curso de Pedagogía

Desde esta perspectiva inspirada por Freinet y muchos otros investigadores, analizo

en este dossier mi experiencia en la práctica de prácticas ¹. Porque fue allí donde hice mi laboratorio de aprendizaje y pude aplicar esta metodología que tanto me conquistó.

En la práctica docente, intenté llevar al aula pequeños textos ya preparados o pasarlos en la pizarra para copiarlos, leerlos y analizarlos por los alumnos, textos sencillos y de fácil lectura, les pedí que los analizaran y leyeran. el texto, primero solos y luego lo leímos e interpretamos juntos, intentamos sacarle el máximo provecho al texto, pidiendo a los estudiantes que rodearan las vocales, formaran otras oraciones con palabras del texto, colorearan las palabras repetidas, observaran los espacios en blanco y pronto.

Era una clase de 2º año muy heterogénea, había niños que ya estaban alfabetizados y otros que aún intentaban armar letras. Fue una de las dificultades que tuvimos durante las prácticas, ya que tuvimos que adaptar las clases tanto para los alumnos más avanzados como para los que empezaban a aprender a leer y escribir. Luego pedimos a los niños más avanzados que se sentaran juntos para ayudar a los que tenían más dificultades, no fue fácil, pero algunos decidieron ayudar. Fue un desafío, constantemente intentábamos incentivar a los estudiantes a superar cada

¹Práctica realizada en la EMEB Osmar José do Carmo Cabral, 25 alumnos, todos de 7 años, cursando el segundo año

etapa en su desarrollo de conocimientos.

Inicialmente, la exploración del texto, según Marlene Carvalho (2007), debe ser seguida por la exploración del título y a través de la formulación de nuevas hipótesis sobre el tema general, el docente debe hacer una lectura natural del texto y tomar un momento para intercambiar ideas con la clase ... sobre lo que entendieron de la lectura. Luego buscar relaciones entre el texto y las experiencias de los estudiantes, identificar el género del texto, leer nuevamente el texto, pero esta vez tiene que ser una lectura didáctica, señalando las palabras una por una; observar los aspectos formales del texto como: la escritura, el número de oraciones, el uso de mayúsculas, la puntuación y los espacios entre palabras, repetir la lectura del texto, a veces realizada por toda la clase, a veces por un solo alumno. Al practicar estas actividades con los estudiantes, pronto podrán relacionar las unidades sonoras con las unidades gráficas, es decir, se darán cuenta de que cada palabra hablada corresponde a una palabra escrita.

Siempre empezábamos nuestras clases con un texto corto, les pedíamos que lo analizaran y lo leyeran, a veces algunas personas ya lo conocían así que inmediatamente decían el título o de qué se trataba, recuerdo que una vez les llevé un texto que les dio un rato para leer, el título era “El Crocogrilo”, los niños no sabían juntar “Cro” y “Gr”, así que leímos juntos y les presentamos otras palabras

con “Cr” y “Gr”. para interiorizar mejor y luego formaron nuevas frases con las iniciales. Fue una clase realmente divertida.

CAPÍTULO III- EL TRABAJO CON TEXTOS EN LA ALFABETIZACIÓN: DESCUBRIENDO LAS PALABRAS

3.1 Alfabetización alfabetización

El término alfabetización, según Magda Soares (2000), ha sido utilizado actualmente por algunos estudiosos para designar el proceso de desarrollo de habilidades de lectura y escritura en las prácticas sociales y profesionales. ¿Por qué surgió este término? Según algunos autores, la explicación está en las nuevas demandas de la sociedad, cada vez más centrada en la escritura, que exigen adaptabilidad a las transformaciones que se producen a un ritmo rápido, actualización constante, flexibilidad y movilidad para ocupar nuevos puestos de trabajo. Los defensores del término "alfabetización" insisten en que es más amplio que alfabetización o que son equivalentes.

Para Soares (2000) es el resultado de la acción de enseñar y aprender prácticas sociales y de escritura, es decir, un conjunto de prácticas sociales, que utilizan la escritura, como sistema simbólico, como tecnología, en contextos específicos de escritura se llama alfabetización. que implica diversas habilidades, tales como: capacidad de leer y escribir para lograr diferentes objetivos, permitir al sujeto interpretar, divertirse, seducir, sistematizar, confrontar, inducir, documentar, informar, orientarse, reivindicar y garantizar su memoria, garantizando su

condición diferenciada en su relación con el mundo. Es entender lo que lees.

Soares (2008) dice, “la alfabetización es el resultado de la acción de enseñar y aprender las prácticas sociales de lectura y escritura; Es también el estado o condición que adquiere un grupo social o un individuo como resultado de haberse apropiado de la escritura y de sus prácticas sociales”.

Decir que una persona es alfabetizada, dice Carvalho (2007), es cuando utiliza las habilidades de lectura y escritura insertando un conjunto de prácticas sociales, no sólo en el conocimiento de las letras y la forma de asociarlas, sino en el uso de estos conocimientos. en beneficio de los demás formas de expresión y comunicación, reconocidas y necesarias en un contexto cultural determinado, la alfabetización depende de la alfabetización, es decir, de la teoría y la práctica, las personas alfabetizadas y analfabetas, incluso aquellas que no saben leer ni escribir, entienden los roles sociales de la escritura, distinguir géneros o reconocer las diferencias entre lengua escrita y lengua oral.

El desafío de la alfabetización hoy es alfabetizar a través de la alfabetización y el alfabetizador necesita comprender que la alfabetización es un proceso complejo que comienza antes de la alfabetización escolar, asumiendo la escritura por su dimensión simbólica y enfatizando sus usos sociales. A través de la mediación de los adultos, el niño identificará la naturaleza del lenguaje escrito, pero la calidad de las

interacciones determinará las concepciones que el niño presente sobre el lenguaje escrito. Es papel de la escuela continuar este trabajo, de manera sistematizada a través del contacto con las diversas prácticas sociales en las que participa.

Así, la participación de los niños en diversas experiencias de lectura y escritura, el conocimiento y la interacción con diferentes tipos y géneros de material, la capacidad de codificar y decodificar el lenguaje escrito, el conocimiento y reconocimiento de los procesos de traducción del habla sonora a una forma gráfica de escritura implica un importante revisión de los procedimientos y métodos de enseñanza, ya que cada fase de este proceso requiere procedimientos y métodos diferentes, ya que cada niño y cada grupo de niños necesita diferentes formas de acción pedagógica.

En la alfabetización se restablece el papel del docente como mediador, recuperando su papel de vínculo entre el alumno y el sujeto de conocimiento, interfiriendo en el proceso sin desviarlo ni distorsionarlo. La interacción estudiante-contenido es un diálogo estudiante-mundo mediado por el profesor y otras personas. En este contexto, es necesario retomar el rol del alfabetizador cuyo desafío es alfabetizar a los estudiantes a través del trabajo con actividades de lectoescritura, realizadas en el nivel de la práctica social .

3.2 Preparación para la lectura y la escritura

Muchas personas se vuelven lectores por ejemplos familiares y por voluntad propia, pero las escuelas siempre deben fomentar la lectura para formar nuevos lectores, pero para que esto suceda las escuelas necesitan implementar políticas de lectura, ofrecer recursos materiales, como bibliotecas y aulas de lectura. .

Pero todo este proceso debe implementarse de forma sutil, incentivando y no imponiendo, como nadie aprende a gustar algo por imposición, debe trabajarse de forma gradual y continua y puede utilizarse desde el inicio de la alfabetización.

El RCNEI (BRASIL, 1998, p.141), destaca que “los niños que aún no saben leer convencionalmente pueden hacerlo escuchando al maestro leer, incluso si no pueden descifrar todas y cada una de las palabras. Escuchar un texto ya es una forma de leer”.

Para preparar una clase para aprender a leer, el educador debe ante todo despertar en el alumno las ganas y deseos de leer. Para ello es necesario disponer de libros infantiles, periódicos, revistas, mucho material escrito de todo tipo para mirar y manipular, ya que los niños que hojean libros y revistas acaban preguntándose: ¿qué significa esto?

En este entendimiento, entendemos que el El docente debe estar siempre estimulando la curiosidad de los alumnos, haciendo que cada uno de ellos se sienta

animado a aprender. Pero es necesario tener criterios de selección en cuanto a la elección de los textos, se debe considerar, por ejemplo: la complejidad del texto, el nivel de dificultad de la actividad en relación al texto elegido, la familiaridad de los estudiantes con el tipo de texto. , la adecuación de los contenidos al grupo de edad y la adecuación de los textos seleccionados y la propuesta de actividades a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Los niños que fracasan en aprender a leer, según el autor Pedro Demo, Readers Forever (2006), “son aquellos que, según ellos, no quieren leer, no han encontrado sentido a la lectura o consideran la lectura como un esfuerzo”. eso no vale la pena”. De ahí la importancia del papel del maestro orientador, mediador y motivador, cuya capacidad de lectura es una base crucial para desencadenar la misma capacidad de lectura en los niños.

Una de las clases de prácticas que más me gustó y donde hubo mayor participación fue cuando leímos el texto sobre profesiones, todos querían hablar sobre la profesión de sus padres, se identificaban con el tema, era algo real y dentro de sus ámbitos. Había alumnos tímidos que tenían miedo de hablar, otros con algún prejuicio hacia su profesión, traté de valorar el trabajo de sus padres y mostrar lo importante que es el papel que desempeña cada uno. El texto se pasó a la pizarra y se les leyó.

Fue una clase en la que nadie copiaba ni intentaba buscar una respuesta, todos tenían su turno de hablar y expresar sus opiniones, poco después de ese momento se les pedía que anotaran la profesión de sus padres o tutores. Mientras escribían sobre los roles de sus tutores, observé sus escritos, había algunos errores de ortografía (normales), algunos escritos correctos y otros que no eran elegibles, pero todos intentaban hacer lo mejor que podían. El texto era el siguiente:

El trabajo

Las personas que viven en el municipio trabajan en diferentes actividades. Los residentes trabajan en escuelas, oficinas, bancos, hospitales, obras de construcción, hoteles, tiendas, casas ajenas, fábricas y talleres.

Hay personas que trabajan dentro de un espacio cerrado. Otros trabajan en la calle. El panadero, el carnicero y el vendedor del mercado venden comida.

La enfermera, el médico, el dentista, el farmacéutico cuidan de la salud de las personas.

El barrendero, barrendero y recolector de basura se encargan de limpiar los lugares.

El bombero, el policía y el jefe de policía se ocupan de la seguridad de las personas.

Fuente: libro de texto de historia.

Los textos más adecuados, según Carvalho (2005) para el trabajo pedagógico de la

alfabetización, es decir, aquellos que alientan a los estudiantes analfabetos a reflexionar sobre las características y el funcionamiento de la escritura, son aquellos que les ofrecen situaciones posibles de lectura y escritura. Sin duda, estas situaciones serán difíciles para estos estudiantes, ya que aún no están alfabetizados, pero necesitan representar un desafío posible. Evidentemente, a un individuo que aún no sabe leer y escribir sólo se le puede pedir que lo haga si la tarea propuesta está, aunque sea parcialmente, dentro de sus posibilidades, si cree que puede intentarlo y tener éxito. Como sabemos, las actividades de lectura y escritura serán desafiantes si son difíciles y posibles.

Según Carvalho (2005), debemos empezar a estudiar el texto escribiéndolo en una pizarra, en una cartulina grande o en un bloc. Leer con normalidad, fluidez y hablar con la clase sobre el texto. Pregunte ¿qué se entiende por lo leído? Esta conversación debe permitir que los niños se expresen libremente, pero de forma organizada. Demasiados gritos y desorden imposibilitan el trabajo: aunque al niño le resulte difícil esperar su turno para hablar, se trata de un precioso aprendizaje social que hay que realizar.

Haz lectura didáctica, señala las palabras con el dedo o una regla, muestra los espacios en blanco entre las palabras. De esta manera empezamos a dar una noción importante de que los espacios marcan los límites gráficos de las palabras, donde

comienzan y terminan. Muestre a los estudiantes que cuando hablamos, las palabras parecen encajar. Hacer una pausa para respirar o marcar el ritmo de las frases, pero no existe una separación obligatoria entre palabras salvo cuando hablamos deliberadamente muy despacio. Así, la separación entre palabras, los espacios entre ellas en el papel, son una de las características del lenguaje escrito.

Al parecer parece fácil copiar un texto o simplemente una frase de la pizarra, como tampoco lo es pasar texto a la pizarra. Hay que fijarse en los detalles más pequeños, ellos copian todo y la forma en que escribes ellos quieren escribir. Tuve que recurrir a la enseñanza todo el tiempo , sobre espacios, letras cursivas (no escribo en cursiva), y aún con todo este cuidado, algunas personas todavía copiaban todo junto.

3.3 La elección de los textos

Según lecturas e investigaciones realizadas en el campo de la alfabetización, se verificó que para los niños de 5, 6 años, que inician el proceso de alfabetización, llenos de curiosidad y ganas de aprender, existen muchas opciones: cuentos, poemas, trabalenguas. , rueda de canciones, diversos materiales coloridos que llaman la atención.

Ahora, cuando se trata de niños mayores que ya han pasado por diversos métodos y guías, es bueno hablar de sus vidas, qué hacen fuera de la escuela, si trabajan, qué

les gusta, entre otros. En este caso quizás sería más atractivo una noticia de fútbol, la letra de un rap o una canción, un chiste, un anuncio o una nota. Se trata de darles a estos niños la certeza de que están avanzando, aprendiendo cosas nuevas, sobre todo porque la mayoría ya ha tenido muchas experiencias y ya conocen los nombres de las letras, así como algunas palabras o sílabas sencillas. Por lo tanto, para estos estudiantes es bueno elegir un texto diferente, utilizado en la vida social, que les resulte nuevo.

Para esta comprensión explicada anteriormente en los dos ítems, necesitamos conocer las etapas de aprendizaje en las que se encuentra el estudiante. De esta manera podremos acordar las actividades a proponer. Veamos algunos ejemplos de actividades según niveles conceptuales.

Presilábico : trabajar con nombres propios; alfabeto móvil (componer palabras de alguna poesía ya conocida por los alumnos); escritura espontánea "listas" (frutas, animales, objetos...); secuencia alfabética ; rompecabezas de palabras (nombres, frutas, animales...); cortar y pegar palabras; etiquetas; pareja de leyenda y cómic; observación del número de letras entre palabras grandes y pequeñas.

Silábico : Puzzle con palabras (poesía, leyendas...); juego de memoria; trabajar con palabras clave, contar letras y sílabas; juego del ahorcado; bingo de palabras; alfabeto móvil; ingresos; escritura espontánea; canciones, poemas, acertijos;

diccionario ilustrado.

Silábico-Alfabético : Textos colectivos; acrósticos; crucigramas; caza palabras; texto, música, pareja de leyendas, cómics cortados.

Alfabético: Textos colectivos; escribir y leer diversos textos; crucigramas con retos, boletos, armar un libro con versos de poesía; Noticias; crear historias a partir de otros. Una actividad interesante también es el dictado (de niño a niño), donde podemos trabajar en parejas productivas.

Como se mencionó anteriormente, la clase en la que hice prácticas era heterogénea y sus niveles conceptuales variaban entre silábico, alfabético, silábico y alfabético. Tuvimos que planificar las clases de manera que las actividades a desarrollar sirvieran a ambas personas.

Todo este trabajo durante la pasantía resultó en una publicación en el III Seminario de Proyectos Integradores para la Práctica Docente – Práctica Docente IV y II Seminario del Curso de Especialización en Educación Infantil. Con el tema: Trabajar con textos en la alfabetización.

CONSIDERACIONES FINALES

Para aprender el sistema de escritura, simplemente exponer a los estudiantes a la escritura en el aula no es suficiente para que se alfabeticen. Si ese fuera el caso, los adultos analfabetos que viven en una sociedad urbana, inmersos en un mundo alfabetizado, lleno de *vallas publicitarias*, panfletos y carteles, seguramente ya estarían alfabetizados, ya que las ciudades exhiben escritura en cada rincón. Las aulas llenas de escritos colgados en las paredes no constituyen, en sí mismos, entornos de alfabetización, contextos de alfabetización: esto es algo que depende de la creación del mayor número posible de situaciones de uso real de la escritura en la escuela. Aprender a escribir, en mi opinión, está relacionado con la reflexión que los estudiantes pueden hacer sobre ella, sus características, su forma de funcionar, para que aprendan a leer y escribir, por lo tanto, es necesario que el docente planifique situaciones de enseñanza específicas. dirigidos a este propósito – no basta con inundarlos de cartas escritas.

El curso de pedagogía fue lo que me permitió buscar conocimiento, me hizo amar la profesión y me dio la oportunidad de adquirir experiencia a través de la pasantía, lo cual no fue nada fácil, pero me dio un rumbo a seguir. Mi propuesta en este dossier no fue proporcionar un método que todos deberían seguir, es simplemente una metodología que para mí tiene más sentido cuando se trata de alfabetización.

REFERENCIAS

CARVALHO, Marlene. Guía práctica para alfabetizadores: 5ª edición - São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, Magda. En: Alfabetización y alfabetización. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetización: un tema en tres géneros/ Magda Soares. 2 ed., Belo Horizonte: Auténtica, 2000.

DEMO, Pedro. Lectores para siempre – Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BOCK, Ana M. Bahía; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, María L. Trassi . Psicologías: una introducción al estudio de la psicología. Ed. Saraiva. SP. 1999.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetización sin Bá , Bé , Bi, Bó , Bu . São Paulo: Spicione 1999.

BRASIL, Secretaría de Educación Fundamental. **Referencia Curricular Nacional para la Educación Infantil:** Conocimiento del Mundo . Volumen 3. Brasilia MEC/SEF, 1998.

CAPÍTULO 5

A CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADE E DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

THE CREATION OF UNIVERSITIES AND TEACHER COURSES IN BRAZIL

Rosilene Maria dos Santos

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica faz parte da minha dissertação de Mestrado que foi apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2008, que objetivava compreender a aprendizagem da docência de um grupo de professores universitários. Para tanto, pontuamos os fatos históricos mais relevantes quanto a criação das Universidades, bem como dos Cursos de Licenciatura no Brasil. Cabe salientar que o recorte histórico da pesquisa se estendeu até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996 (LDB 1996). Ao final da pesquisa ficou evidenciado que a regulamentação dos cursos de formação de professores, ou seja, de licenciatura, é fruto dos embates políticos e ideológicos quanto ao papel da educação no desenvolvimento do país. Hoje a formação dos professores encontra suas premissas legais regulamentadas na LDB 1996 e nas normas emanadas pelos órgãos de regulação da educação superior no Brasil.

Palavras chaves: Universidade. Educação Superior. Licenciatura.

ABSTRACT

his bibliographical research is part of my Master's dissertation which was presented in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso in 2008, which aimed to understand the learning of teaching a group of university professors. To do so, we highlight the most historical facts relevant to the creation of Universities and Teacher Courses Brazil. It is worth noting that the historical scope of the research extended until the promulgation of the Law of National Education Guidelines and Bases n°. 9,394 of 1996 (LDB 1996). It was evident that the regulation of teacher training courses, i.e. degree courses, is result of political and ideological clashes regarding the role of education in development from the country. Today, teacher training finds its legal premises regulated in the LDB 1996 and in the norms issued by higher education regulatory bodies in Brazil.

Keywords: University. Teacher Courses. Graduation.

RESUMEM

Esta investigación bibliográfica forma parte de mi disertación de maestría que fue presentada en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso en 2008, que tuvo como objetivo comprender el aprendizaje de la enseñanza de un grupo de profesores universitarios. Para ello, destacamos los hechos históricos más relevantes para la creación de Universidades y Cursos de Profesores en Brasil. Vale señalar que el alcance histórico de la investigación se extendió hasta la promulgación de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional n°. 9.394 de 1996 (LDB 1996). Se evidenció que la regulación de los cursos de formación docente, es decir, de las carreras de grado, es resultado de choques políticos e ideológicos en torno al papel de la educación en el desarrollo del país. Hoy, la formación docente encuentra sus premisas jurídicas reguladas en la LDB 1996 y en las normas emitidas por los órganos reguladores de la educación superior en Brasil.

Palabras clave: Universidad. Cursos para profesores. Graduación

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação de professores é legítima, haja vista a grande responsabilidade social que desempenham. Deste modo, este artigo aborda os aspectos históricos do surgimento das universidades no mundo e Brasil, bem como a criação dos Cursos de Licenciatura. A pesquisa bibliográfica se inicia pela criação das primeiras universidades no século XII perpassando pelas suas diferentes fases até chegar ao Brasil, evidenciando que a institucionalização das Universidade no país ocorreu na década de 20.

Após discorrer sobre as universidades, passamos aos apontamentos acerca da criação dos Cursos de Licenciatura no Brasil que remonta a década de 30.

UNIVERSIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Importante registrar: já são cerca de sete séculos de existência das instituições universitárias. Em cada momento histórico, essas instituições assumem uma característica organizacional com vista a um objetivo de formação profissional. Foi no século XII que se inscreveu o surgimento das primeiras instituições universitárias, que visavam à divulgação dos conhecimentos cultivados nos mosteiros e, também, à formação de um clero altamente especializado.

Na revisão da literatura que trata da história das universidades se acentua, igualmente, que sua criação é própria da civilização ocidental, tendo relevante papel unificador da cultura medieval.

Trindade (1999) divide a história do surgimento das instituições universitárias em quatro períodos, a saber:

- O primeiro, do século XII até o Renascimento, é o período da *invenção* da universidade em plena Idade Média. Nessa quadra, se constitui-se o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, que se dissemina por todo território europeu sob a proteção da Igreja romana;
- O segundo firma suas raízes no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e humanismo literário e artístico, que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa, do centro e do norte, e sofre, de igual, os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.
- No século XVII, abre-se o terceiro período, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber e do Iluminismo do

século XVIII, com a valorização da razão e do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da revolução industrial inglesa. Nesse período, a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolveram no século XIX;

- O quarto período, que institui a universidade moderna, inaugura-se no século XIX e se desdobra até nossos dias, introduzindo nova relação entre Estado e universidade, franqueando que se configuram os principais padrões das universidades atuais.

O autor citado, ancorado no recorte temporal ilustrado, aporta as seguintes definições de Universidade:

Universidade medieval (século XII), cuja característica principal era o corporativismo, a autonomia e a liberdade acadêmica. Os três campos de formação das universidades medievais eram: Teologia (Paris), Direito (Bolonha) e Medicina (Montpellier).

Universidade renascentista (século XV),² resultado de profunda transformação, a partir do século XV, em razão do fortalecimento do poder real, da afirmação do Estado nacional e da expansão ultramarina. A universidade, como instituição social, desponta no humanismo e nas ciências e, mais tarde, mesmo as que se alinharam com a Contra-Reforma, abandonam seu padrão tradicional teológico-jurídico-filosófico (TRINDADE, 2000).

Universidade e ciência (século XVII), cuja característica principal é a entrada das

² TRINDADE, Hélijo. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira.** *Estud. av.*, Sept./Dec. 2000, vol.14, no.40, 122-133p. ISSN 0103-4014.

ciências nas universidades, que vai alterar irreversivelmente a estrutura da instituição, limitada anteriormente às ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de “filosofia natural”.

Universidade estatal (século XVIII), ensejando que sua característica principal é o rompimento com o monopólio corporativo dos professores. A universidade caminha em direção à sua nacionalização, estatização, e se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata.

Após o período medieval, houve expansão das universidades na Europa já influenciadas pelo Renascimento que abandonam as características tradicionais e religiosas. Segundo Lampert (1999), a estrutura administrativa e a organização do ensino permaneceram, até o início do século XX, sem grandes alterações.

O surgimento da universidade é um marco histórico. O conhecimento produzido em seu interior permitiu à humanidade libertar-se de crenças e valores meramente metafísicos. *Foi um impulso à intelectualidade, à cientificidade, a crenças na construção de um mundo melhor (LAMPERT, 1999, 32p)*. Podemos concluir que a universidade do despontar aos dias atuais, se constitui como uma instituição em uma instituição de poder. Neste sentido, a universidade assume o papel de instituição multifuncional,

devendo responder e atender a todos os problemas sejam, eles internos sejam externos.

Falar em universidade da Idade Média, quer da época atual, é referir-se à instituição nascida do interesse da sociedade para atender suas necessidades (LAMPERT, 1999, 33p).

Para Trindade (1999, 10p), o desafio central da universidade latino-americana hoje é como estabelecer *o equilíbrio entre qualidade, pertinência e equidade* numa instituição que deve formar para o desconhecido.

A esse respeito, Lampert (1999, 33p) tece as seguintes considerações:

A utilização da universidade como instrumento político a serviço do poder, a luta pela autonomia e pela gestão democrática, o corporativismo, a luta de professores e alunos por ascensão social, a desmotivação dos discentes, os baixos salários, a carência de recursos e de pesquisas, são elementos da universidade medieval que se encontram, também, na universidade atual.

Portanto, o que se deseja é que a universidade, como instituição de produção de conhecimento, ganhe em qualidade com vista a uma *sociedade mais justa, mais igualitária, mais culta, mais educada e com melhor qualidade de vida para o cidadão e para a humanidade* (LAMPERT, 1999, 33p).

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES

Como vimos no item anterior, as universidades afloram no século XII e, no Brasil, as universidades datam da República, inicialmente na forma de escolas e faculdades

profissionais isoladas. Há, entretanto, uma discussão entre os que estudam especificamente a universidade no Brasil a propósito da existência ou não de instituições universitárias no regime imperial. Cunha (1980) faz menção sobre a possibilidade, então, dos colégios jesuítas e dos seminários se constituírem em instituições equivalentes às universidades hispano-americanas. No entanto, a institucionalização das universidades no Brasil se dá a partir da década de 20, no século anterior.

No Brasil-Colônia, as instituições responsáveis pela educação superior estavam, em sua maioria, articuladas à preocupação com a defesa militar da Colônia. Seja exemplo a criação da academia de marinha, os cursos de anatomia e cirurgia para a formação de cirurgiões militares, a academia real militar, a economia, a agricultura, a química, o desenho técnico. Esses cursos eram essencialmente de caráter pragmático, laico e estatal, que foram mantidos pelo regime imperial quando nos tornamos independentes.

Após a instauração do regime republicano, a primeira universidade brasileira foi criada em 1920 pelo governo federal: a Universidade do Rio de Janeiro. Esta instituição foi constituída pela agregação de algumas escolas profissionais e faculdades já existentes: Escola Politécnica, Escola de Medicina e Faculdade de Direito. Em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais, essa por iniciativa do

governo do Estado, que agregava as faculdades de Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. O modelo instalado era o chamado napoleônico, e assim se caracterizava:

Pela ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para formação de profissionais, etc. (SGUISSARDI, 2004,41p).

Nos anos seguintes, foram criadas duas novas universidades: a Universidade de São Paulo (USP, 1934) e a Universidade do Distrito Federal (UDF, 1935). Sguissardi (2004) observa que, na UDF, estava presente o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira, mas pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador representado pelo ministro Capanema. Já a USP – em que imperava o espírito inovador de Fernando Azevedo e seus pares, representado na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como centro integrador da busca e da crítica do saber, assim como da própria universidade – iria também sofrer a reação das conservadoras escolas profissionais.

O modelo da USP marca a tentativa de implantação do chamado modelo germânico/humboldtiano e se caracteriza:

Pela presença de estruturas de produção científica e de pós-

graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento. (SGUISSARDI, 2004, 42p).

A revolução de 30, que assina a entrada do País no modelo capitalista de produção, passou também a exigir mão-de-obra mais especializada. De consequência, o governo provisório da época sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras por meio da chamada Reforma Francisco Campos.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, instituída pelo governo federal criou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que tinha, dentre suas funções, a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério por meio de um currículo seriado desejável e com algum grau de composição por parte dos estudantes.

Para Sguissardi (2004), esse Estatuto veio consagrar o modelo napoleônico de constituição de universidades, por aglutinação de unidades preexistentes. O Estatuto era marcado pela excessiva ingerência oficial na universidade e pelo caráter pragmático da Faculdade de Educação e Letras.

As décadas de 50 e 60 são marcadas pelo processo de modernização e desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, o modelo de universidade então vigente é posto em questão, culminando posteriormente com a Reforma do Ensino Superior em 68. Mendonça (2000,142p) ilumina:

Vários foram os grupos que se envolveram com esse debate e que assumiram iniciativas bastante diversificadas: o Estado – e, no interior do aparelho do Estado, grupos distintos assumiram a liderança de iniciativas algumas vezes até contraditórias entre si – e dois novos atores coletivos a comunidade científica organizada e o movimento estudantil.

O que se buscava era um modelo integrador que garantisse a associação do ensino com a pesquisa e uma coordenação das atividades de todas as unidades básicas profissionais que superasse o que havia sido instituído. O modelo da UDF foi aniquilado, mas retomou fôlego com a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961, por iniciativa de Darcy Ribeiro. Todavia, a ditadura militar acabou por abortar a rica e promissora experiência da UnB.

Mendonça (2000,144p) acrescenta que a Universidade de Brasília foi implantada com enorme rapidez, e seus professores recrutados entre o que havia de melhor no País. Esses professores eram atraídos, em grande parte, pela mística que se constituiu em torno da nova universidade.

É certo que os anos que se sucedem até o Golpe Militar de 64 não permitiram a efetivação do processo de modernização das universidades com vista a um modelo integrador e progressista.

Durante o período da ditadura militar, o sistema educacional passou por duas reformas, a LDB n°. 5.692/71 e a Lei 5.540/68, essa última tratava especificamente sobre a Reforma Universitária. Ambas as leis estavam alinhadas pelos acordos MEC e USAID (United States Agency for International

Desenvolvimento) referentes ao apoio técnico e financeiro. Evidentemente que a intenção era atrelar o novo sistema educacional ao modelo econômico norte americano.

Em especial a reforma universitária impetrada durante o governo militar, em 1968, pode, não restam dúvidas, ser considerada marco na história das universidades brasileiras.

A universidade passa a ser vista como a forma ideal de organização do ensino superior, articulando-se a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para tanto, o ensino superior, em particular nas universidades públicas, adota os seguintes procedimentos: unificação do vestibular por região; o ingresso por classificação; o estabelecimento de limite no número de vagas por curso; a criação do curso básico que reunia disciplinas afins em um mesmo departamento; o oferecimento de cursos em um mesmo espaço, com menor gasto de material e sem aumentar o número de professores; a fragmentação e dispersão da graduação; o estabelecimento de matrícula por disciplina.

Mendonça (2000, 148p) enfatiza que *as universidades entraram em um processo de consolidação, mesmo que irregular em seu conjunto e bastante ajudado pela institucionalização da carreira docente, especialmente pela definitiva implantação dos cursos de pós-graduação*. E afirma, ainda, que a autonomia da universidade não teve

condições de se efetivar no contexto do regime militar.

É certo que, nesse ínterim, instituições não universitárias³ de educação superior privada abocanham espaço, ocorrendo uma massificação.

Um sistema dual, formado, por um lado, pelas universidades, principalmente públicas, e, por outro, por um sem-número de instituições isoladas, com frequência, em um mero arremedo das instituições universitárias (MENDONÇA, 2004, 148p).

- Com o esgotamento do regime militar e a retomada do Estado democrático de direito nos meados dos anos oitenta, a universidade é posta novamente em xeque, notadamente pelos próprios professores universitários que, dentre outras reivindicações, propunha em pauta a autonomia universitária.

A nova constituição elaborada em 1988, no que tange à educação, determina que o ensino é livre à iniciativa privada. Entretanto, prevê que deverão ser cumpridas normas gerais fixadas pelo poder público e, ainda, que dependerão de autorização para o funcionamento como estabelecimentos educacionais. O financiamento fica restrito a instituições públicas, podendo ser beneficiadas também as comunitárias, confessionais ou filantrópicas. A novidade está na previsão de avaliação de qualidade da educação neles ministrada.

Na década de 90, no palco das discussões uma proposta de remodelação

³ As instituições não-universitárias atuam numa área específica de conhecimento ou de formação profissional. A criação de outros cursos superiores depende da autorização do poder executivo (Decreto nº 3.860/01, art. 13). São compostas pelas Faculdades Integradas, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e por dois novos tipos de IES: os Institutos Superiores de Educação e os Centros de Educação Tecnológica (CETs).

organizacional, que se intensificou principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

A reestruturação proposta no governo de FHC, segundo Catani (2004, 253p), efetivou-se tendo por sustentação dois princípios articulados: a diversificação e a diferenciação institucional, que vão alterar, sobretudo, a organização acadêmica, as finalidades institucionais e os cursos ofertados - com a implementação de novas modalidades como cursos seqüenciais e tecnológicos.

Posteriormente, com a aprovação da LDB n°. 9.394 de 1996, a flexibilização e a avaliação se tornam as diretrizes fundamentais para o ensino superior. A flexibilização, na prática, foi um processo de desregulamentação da educação nacional, à medida que permitiu a uma variedade de instituições oferecer educação superior: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores, e centros federais de educação tecnológica.

Tivemos a produção de várias normativas, além do que estava contido na nova LDB, que deram respaldo ao processo de enfraquecimento das instituições federais de educação superior, dentre as quais podemos destacar o incentivo à expansão do setor privado na educação superior com mínimo de controle, restrição do financiamento e da autonomia do setor público federal.

Atualmente, não bastasse a LDB n°. 9.394 de 1996, que regula a atuação de

instituições públicas e privadas de educação superior, existem vários decretos. Eilos: Decreto nº. 2.207 de 1997, Decreto nº. 2.306 de 1997 e Decreto nº. 3.860 de 2001.

Sguissardi (2006) assevera que a LDB vigente tem caráter minimalista, uma vez que o capítulo que trata da educação superior esboçou linhas gerais, deixando a cargo da lei completar seu detalhamento.

A partir de 1995 se inicia o processo de discussão da Reforma do Ensino Superior. Em 2006, passados dois governos, tivemos um total de quatro versões preliminares do projeto de reforma. Para efeito de análise, centraremos o foco na última versão.

A terceira versão que contou com a interlocução da comunidade acadêmico-científica, entidades de dirigentes universitários, entidades empresariais e de trabalhadores, entre outros, esta última versão proposta pela Casa Civil, segundo Sguissardi (2006) aparenta ter como principal interlocutor do Ministério da Educação o Ministério da Fazenda e do Planejamento.

Os retrocessos identificados, de uma versão para outra, recaem principalmente na questão do financiamento⁴, na manutenção das fundações dentro da IFES, na regulação e no controle do sistema federal público e privado pelo Sistema Nacional

⁴ Para melhor esclarecimento a respeito do assunto, sugerimos a leitura das páginas 17 a 27 de SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** Educação & Sociedade. V. 27 n,96.Campinas ,out.2006.

de Avaliação (SINAES), na falta de clareza com relação à escolha de dirigentes das instituições universitárias e na falta de definição sobre as punições que irão sofrer as IES, que não observarem o conjunto de diretrizes que lhes regulam o funcionamento.

Na verdade, o que existe na educação superior brasileira hoje é uma variedade de instituições públicas e privadas. Quando nos referimos às universidades públicas, temos o mesmo cenário, e ainda com variações no que tange ao prestígio social e ao reconhecimento das atividades científicas.

Podemos resumidamente traçar o seguinte panorama das universidades brasileiras:

- sucateamento das universidades públicas pelos cortes de verbas;
- insuficiência na abertura de concursos públicos para professores e técnico-administrativos;
- expansão acentuada do ensino superior privado;
- multiplicação das fundações privadas nas Universidades públicas;
- concentração da pós-graduação no setor público e na Região Sudeste (em especial em São Paulo);

Toda essa diversidade de Instituição de Educação Superior (IES) no Brasil, existente atualmente está sob a seguinte organização jurídica:

- **Públicas:** engloba instituições Federais, Estaduais e Municipais;

Privadas: são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como **instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito** - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado - **instituições privadas sem fins lucrativos**. Essas podem ser:

1- Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, incluindo cooperativas de professores e alunos que incorporem na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

2- Confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

3- Filantrópicas - são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas, podendo colocá-las à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem remuneração alguma.

O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais faz a seguinte conceituação sobre as IES:

Universidades: instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares

de ensino, pesquisa e extensão.

Universidades Especializadas: instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber, como Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino e pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas.

Centros Universitários: instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência, oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

Centros Universitários Especializados: instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência, oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

Faculdades Integradas e Faculdades: instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino.

Institutos Superiores ou Escolas Superiores: instituições de educação

superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão).

Centros de Educação Tecnológica: instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia, bem assim realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, até mesmo, mecanismos para a educação continuada

Podemos assegurar que a educação superior no Brasil caminha em franca evolução. Desde seu surgimento, no século XIX, até hoje, sofreu mudanças estruturais e organizacionais atendendo às mudanças políticas, econômicas e sociais de cada época. No interior destas instituições está o professor que, sem dúvida, é um dos principais recursos à disposição das IES. Assim como as instituições transitaram por modificações, a formação e a atuação do professor assinalam constante modificação. Adiante, centraremos nossa atenção, mais efetivamente, na formação e na carreira do professor universitário.

A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

Os primeiros cursos de licenciatura no Brasil são datados dos anos de 1930, cujo objetivo principal era a formação de professores para as escolas secundárias que

estavam em expansão. Até meados da década 60 estes cursos estavam integrados à Faculdade de Filosofia.

A organização didática para a formação dos licenciados adotada era o chamado esquema “3 + 1”, ou seja, três anos iniciais de disciplinas com conteúdo específico e um ano, ao final do curso, de disciplinas pedagógicas: Didática e a Prática de Ensino.

Esse modelo objetivava a formação do bacharel nos três primeiros anos e a formação do licenciado no último ano. Em verdade, evidencia-se o início da dicotomia bacharelado e licenciatura, não superada até os dias atuais.

O chamado esquema “3+1” perdura até o início da década de 60, quando a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961 e o Parecer CFE nº 292/62 nova regulamentação às licenciaturas.

A literatura referente às licenciaturas (CANDAU,1987, PERREIRA1999, 2000, CUNHA,2000) elucida a falta de definições quanto às condições humanas e materiais para a formação de professores, desde a década de 30. O exemplo disso foi a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, que criou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e que não apresentava as disciplinas integrantes dos currículos das licenciaturas, nem as exigências para a obtenção de diploma em licenciatura. Na realidade, a Faculdade de Educação não chegou a ser

instalada, e os modelos de formação que se apresentam como referência para outras Instituições de Ensino Superior, foram os da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de São Paulo.

Para melhor esclarecimento desses movimentos, oportuno é trazer as observações de Candau (1987, 11-17p) sobre os três modelos de formação, gestados no interior das universidades entre os períodos de 1931 a 1939, no que tange à Faculdade de Filosofia e à sua tarefa de formar professores:

- Modelo federal de 1931, presente no Estatuto das Universidades Brasileiras. O primeiro efeito da promulgação deste Estatuto foi a reforma da Universidade do Rio de Janeiro *que passou a constituir "modelo para as universidades e institutos equiparados"*. As Faculdades de Educação, Ciências e Letras seriam responsáveis pela oferta dos cursos de licenciatura, assim formando professores para lecionar as disciplinas do curso normal e secundário. Todavia, como mencionado, o Estatuto não obriga as IES a criar uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, acentuando *que essa faculdade nem chega a ser instalada pelo Governo Federal*.

- Modelo da USP de 1934. Criado no momento de crise das oligarquias paulistas, é fortemente acentuado pelo seu caráter político, pois constituiria *centro de renovação e formação das elites culturais e políticas, o que se fará, principalmente, a partir da faculdade de filosofia*. Neste modelo de formação, a Faculdade de Educação prima pela

formação de professores para o ensino secundário, e a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seria o “*coração da universidade*”, responsável pelos “*estudos de cultura livre e desinteressada*”, na qual funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais, ela própria, inclusive..

-Modelo da UDF de 1935. Por iniciativa de Anísio Teixeira, alimentado pelos ideais do Manifesto dos Pioneiros, do qual foi signatário, propunha, em seu projeto original, : “ *prover a formação do magistério em todos os seus graus (art. 2º. alínea e, do Título I do Decreto municipal nº. 5.513, de 04 de abril de 1935, de criação dessa entidade)*” (p. 12) . Candau (1987) pontua que esses objetivos são mais amplos que o projeto da USP, revelando os objetivos “*utilitários*” da faculdade de educação ciências e letras, presentes no Estatuto de 1931. Afirma ainda que, em função do regime autoritário e centralizador que se instaura no País a partir de 1937, os objetivos traçados no sentido de articular a universidade com todos os *graus de ensino numa articulação orgânica, abarcando a totalidade do sistema de ensino* é totalmente abolido.

A formação de professores expressa nos modelos educacionais descrita por Candau (1987), no entender de Sheibe (2002,48p), enfatizava fundamentalmente a importância de moldar cidadãos e de reproduzir/modernizar as elites.

[...] as escolas passaram a ser vistas cada vez mais como lugares submissos aos desígnios do Estado (...). Foi então acentuado o papel do professor na ordenação moral e cívica, na obediência, no adestramento e na formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização (SHEIBE,2002, 48p).

Notadamente, é a partir dos meados da década 60 que alguns estudiosos (Sucupira, Teixeira) salientam que as Faculdades de Filosofia não atingiram seus objetivos de alta cultura e pesquisa científica, nem desempenharam a missão de preparar os professores de que a expansão da escola brasileira necessitava. Para Sucupira⁵, isso se deve *em grande parte às próprias limitações de nosso ambiente cultural e às nossas tradições de ensino.*

As causas da degradação das Faculdades de Filosofia, ei-las: o processo de especialização confinado a uma função técnica de formação de professores para o ensino secundário e normal; a falta de professores qualificados; a má utilização dos recursos financeiros e a influência de interesses extra pedagógicos na expansão da rede privada de Faculdades de Filosofia.

O que ocorreu no contexto das definições das políticas educacionais subseqüentes é a discussão sobre a funcionalidade das Faculdades de Filosofia quanto ao cumprimento de seus objetivos. Neste sentido, a Universidade de Brasília, na década de 60, é a primeira a substituir a Faculdade de Filosofia pelos *institutos centrais de ensino básico, com o objetivo da formação pedagógica dos professores, assumido pela faculdade de educação, que se criou* (CANDAU, 1987, p.17). Posteriormente, esse modelo foi incorporado à Lei nº. 5.540/68 da Reforma Universitária.

⁵ (1969, *apud* CANDAU 1987)

Nas palavras de Sheibe (2002,p.49), as reformas da década de 60 e 70,

Vincularam-se à educação para a formação do capital humano, como estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação e acentuada ênfase na modernização de hábitos de consumo, sob a égide da repressão e do controle político-ideológico mutilador da vida intelectual e artística do País.

No fulcro desta discussão, emergem as propostas de reestruturação dos cursos de licenciatura de Valnir Chagas, expressas na Indicação n°. 23/73, que, dentre outras determinações, criava a licenciatura de 1º grau de curta duração com os cursos que compreendiam as áreas das Ciências (Física, Química, Matemática e Biologia). A referida indicação, ao depois, foi regulamentada pela Resolução 30/74. Para Candau (1987), a Resolução que tratava da formação de professores para Ciências provocou um movimento de reação ao novo sistema de formação implantado.

Já em meados da década de 70, na luta pela redemocratização do país, movimentos importantes e decisivos foram gestados pela sociedade civil organizada e por educadores na luta por mudanças nas políticas educacionais.

Pereira (2000) relata o papel decisivo que o movimento do Comitê Pró-Formação do Educador, em 1981, desempenhou, ao chamar as universidades para participarem dos seminários regionais promovidos pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, que, posteriormente, em 1983, passa a ser chamada de Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do Educador

(CONARCFE). Ocorreu, então, o I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação. O autor, ainda, adiciona que o documento final desse Encontro evidenciou o início do desatrelamento das amarras oficiais, uma vez que este documento expressava, as exigências dos educadores ao Estado, consideradas fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento de propostas de reformulação dos cursos de licenciatura.

Na luta por mudanças, as questões centrais em debate, segundo Sheibe (2002, 49p), estas: constituição de um sistema nacional de educação público e gratuito; erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública; valorização e qualificação dos profissionais da educação; plano de carreira nacional com piso salarial unificado; reestruturação da formação de professores e especialistas; preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola.

Ao ingressarmos na década de 90, iniciamos outro movimento político e econômico do País e, conseqüentemente, novo papel a ser desempenhado pela educação. A concepção tecnicista de educação, presente notadamente na estrutura educacional da década de 1970, foi veementemente criticada. Todavia, o que se contabiliza é que sob nova roupagem (globalização), ela retorna ao quadro das reformas educativas em curso.

Para isso, alguns discursos são incorporados como da competitividade, para a qual

a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável dentro da nova estrutura educacional a partir da década de 90.

Nessa perspectiva, a legislação de educação vigente que trata da formação de professores para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental (pedagogia), séries finais do ensino fundamental, e ensino médio (as licenciaturas) abriu espaço mediante Resolução CNE/CP 1/99 para que a formação de professores para educação básica seja ofertada por instituições universitárias e não universitárias.

Art. 1º. Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº. 2/97;

V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

Com a criação dos institutos superiores de educação, a formação de professores não ocorreria a mais no âmbito das universidades. Conseqüentemente, não haveria a obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisa, levando a formação de professores a condições físicas, humanas e estruturais inferiores aos cursos de

bacharelado.

Os cursos de licenciatura, portanto, estão hoje regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: *Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos apontamentos históricos percorridos percebemos que houve um avanço significativo na concepção dos currículos nos Cursos de Licenciaturas no Brasil, pois está expresso no texto da Lei que a formação se dará no âmbito universitário. O entendimento de que a formação do professor poderia ser realizada por instituições não universitárias e aligeiradas não mais existe.

Na atual conjuntura, discutir sobre os novos rumos das universidades brasileiras e por conseguinte a formação de professores é latente.

Seria ingênuo acreditar que todos os problemas de formação e atuação profissional estão resolvidos somente pelo texto da Lei, mas sem sombra de dúvidas há um avanço significativo em termos de marco legal.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Sobre o anteprojeto da reforma universitária**. Belo Horizonte, 2005.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria F. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP. 1987.

CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, J.F. DOURADO, L. F. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. *In*: MANCEBO, D. & FAVERO, L. A. **Universidade. Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo, Cortez, 2004.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, Hélió. **Universidade em ruínas**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999; 211- 222p.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. Editora Cortez, São Paulo. 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. *In*: CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Editora Papirus: Campinas, São Paulo, 1999;127-148p.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª Edição , Araraquara. Junqueira & Marin Editores, 2005.

_____. Trabalho docente na universidade. *In*: MELLO, Elena M. B. **Pedagogia Universitária**. Cruz Alta RS, UNICRUZ, 2005; 79-115p.

_____. **Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista Fac. Educação.

V. 23 n°. 1-2 .São Paulo Jan/Dez. 1997.

GASKELL, Georges e ALLUM, Nicholas. 2002. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002., 2002; 17-36p.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira 1991- 2004**. Mato Grosso, 2006.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Ed. Paz e Terra. 1961.

LAMPERT, Ernani (org). A universidade e os novos paradigmas da ciência pós-moderna. *In*: **A universidade na virada do século XXI: ciência, pesquisa e cidadania**. Editora Sulina, Porto Alegre, 2000; 25-42p.

_____. Universidade docência globalização. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LEHER, Roberto. **“Fast delivery” diploma: a feição da contra-reforma da educação superior**. Publicado em: Agência Carta Maior. 2007.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação n°. 14. Mai/Jun/jul/Ago. 2000.

MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia**. Tese de Doutorado, UFSCar, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Caderno Educação e Sociedade, ano XX n°. 68. Dezembro de 1999.

SILVA, Maria das Graças M. **Extensão. A face social da Universidade?**. Campo Grande, MS, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** Educação & Sociedade. V. 27 n°. 96. Campinas out.2006.

TRINDADE, Hégio. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira.** Estud. av., Sept./Dec. v.14, n°. 40. 2000; 122-133p.

_____. Universidade, ciência e Estado. *In:* TRINDADE, Hégio. **Universidade em ruínas.** Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999; 09-26p.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Proposta de reestruturação da arquitetura acadêmica da Universidade Brasília.** Documento de trabalho, Brasília, março. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2005

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. *In:* **Os professores e a sua formação.** *In:* NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote, Lisboa. 1992; 117-138p.

ÍNDICE REMISSIVO

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actividad, 47

Adaptabilidad, 70

Afirmar, 17

Alfabetización, 59, 66, 80

Ampliación, 23

Analysis, 13

Apontamentos, 86

Aportes, 24

Aprenden, 53

Aprendizaje, 51, 64

Argumentando, 20

Arriesga, 47

Aspectos, 49

Atención, 59

Autoestima, 41

Autonomía, 34

Autores, 17

Avalie, 14

B

Bibliográfica, 86

Brasil, 83

Buscó, 18

C

Calidad, 18

Capacidad, 72

Capacidades, 45

Cirurgiões, 91

Claras, 12

Cognitiva, 50

Comenzaríamos, 64

Completo, 17

Comprende, 52
Comprensión, 44
Comprometido, 20
Comunicación, 16
Comunidade, 38
Conceptualización, 16
Conheça, 14
Conocer, 12
Conocimiento, 51, 72, 80
Conocimientos, 50
Constituída, 91
Construção, 38
Construcción, 63
Construction, 60
Contexto, 12
Convivir, 59
Coordinación, 41
Corresponde, 16
Culturales, 46

Curriculares, 101

D

Daquilo, 38
Decidieron, 67
Definitiva, 56
Democrática, 38
Democrático, 46
Democratização, 37
Desafiante, 53
Desarrollar, 59
Desarrollarse, 41
Desarrollo, 48, 54
Desempenham, 86
Desenvolvimento, 93
Deserción, 24
Diálogo, 34
Dicotomia, 103
Didáctico, 52
Diferentes, 46

Different, 60

Dinámica, 48

Diversas, 72

Docente, 16

Docentes, 25

Documento, 34, 46

Durante, 54

E

Econômico, 93

Educação, 83

Educación, 17

Educador, 66

Educativas, 108

Efectivamente, 15

Elaboro, 59

Emanadas, 83

Enseñanza, 18, 64

Ensino, 109

Entretenimiento, 52

Escolar, 24

Escrito, 72

Escritura, 59

Espírito, 88

Essencialmente, 91

Estimular, 52

Estudiante, 18

Estudiantes, 66, 68, 76

Estudiantil, 17

Estudio, 17

Evaluación, 16, 20

Evaluada, 25

Evaluar, 12, 16

Evaluar, 12

Evaluate, 13

Evaluation, 13

Evaluation, 13

Evidenciado, 83

Experiencias, 17, 47

Experimenta, 50

Experimentar, 46

Expresión, 46

Extrema, 14

F

Facilitan, 48

Faculdades, 92

Formação, 103

Formación, 16, 25

Formaron, 69

Fortalecimiento, 38

Fruto, 83

Fundamental, 16

Fundamentales, 45

G

Garantizados, 22

Governo, 92

Grupos, 100

H

Habilidades, 70

Históricos, 83, 86

Hobby, 47

Humana, 21

Humanística, 35

Humano, 56

Humboldtiano, 92

I

Ideológica, 100

Imagina, 46

Imperava, 92

Implantação, 92

Importancia, 44

Importante, 12, 15, 66

Importantes, 47

Individuo, 56

Infantil, 20

Informar, 65

Informe, 62

Ingênuo, 111

Inicial, 64

Injusta, 25

Instalação, 37

Institucional, 21

Instituída, 93

Integrado, 24

Intención, 17

Interés, 25

Interesse, 37

Investigaciones, 15

Irreparables, 25

J

Juego, 49

Juegos, 44

L

Lamentablemente, 15

Learning, 60

Lectoescritura, 72

Lectura, 68

Legal, 111

Licenciatura, 103

M

Make, 13

Matemática, 52, 56

Matemáticos, 44

Mecanismos, 19

Memorización, 66

Mesmo, 14

Método, 66

Metodología, 65, 80

Mobilização, 33

Momento, 25

Motor, 50

Muchos, 22

Mundo, 41, 49, 86

N

Nacer, 44

Naturaleza, 46

Necesidades, 18

Necesitan, 73

Nombre, 20

O

Obligatoria, 50

Ofertada, 109

Oportunidades, 22

Organismos, 19

Organización, 18

P

Palabras, 64

Papel, 108

Partida, 33

Pedagógico, 32

Pedagógico, 33

Pedagógicos, 50

Período, 65

Períodos, 87

Pesquisa, 83

Pessoa, 14

Planificación, 46

Política, 17

Poner, 51

Posibilidades, 20

Posible, 15

Premisa, 12

Presente, 72

Prestigio, 19

Prevén, 18

Proceso, 16

Process, 13

Processo, 33

Processos, 35

Producen, 70

Produciendo, 46

Professores, 34, 83

Profissionais, 91

Promoting, 60

Promover, 45

Própria, 92

Protagonistas, 12, 14

Protagonists, 13

Puede, 64

Q

Qualidade, 38

Qualification, 13

Questões, 14

R

Rápidamente, 65

Razonamiento, 52

Realidade, 33

Recientemente, 45

Reestructuró, 24

Reflexiones, 12

Reflexões, 14

Reglas, 56

Relación, 18

Representaciones, 54

Republicano, 91

Resultando, 59

Resulting, 60

S

Secretaría, 18

Segurança, 34

Sensibilidad, 46

Sentimientos, 45

Servicio, 19

Significativo, 52, 111

Siguientes, 46

Sistémica, 15

Situaciones, 45

Social, 41

Sociedad, 70

Socioeconómico, 20

Suficiente, 80

Suma, 15

Sumamente, 12

Superior, 83

Surgimento, 87, 89

T

Tema, 32

U

Únicos, 12

Universidade, 87

Universidade, 83, 104

Universidades, 83

Universitárias, 87

V

Valora, 56

