

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

DANIELLA BASSO BATISTA PINTO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE: O CURSO DE
PEDAGOGIA EM QUESTÃO

São Paulo

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DANIELLA BASSO BATISTA PINTO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE: O CURSO DE
PEDAGOGIA EM QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ingrid Hötte Ambroggi

São Paulo

2008

P659f Pinto, Daniella Basso Batista.

Formação de Professores na Universidade: O curso de
Pedagogia em questão / Daniella Basso Batista Pinto – 2008.
285 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da
Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.
Orientadora: Profª Dra. Ingrid Hötte Ambrogli
Bibliografia: f. 121 - 138.

1. Formação de Professores. 2. Diretrizes Curriculares.
3. Curso de Pedagogia. 4. Prática Reflexiva. 5. Aprendizagem
Profissional. I. Título.

CDD 370.7

DANIELLA BASSO BATISTA PINTO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE: O CURSO DE
PEDAGOGIA EM QUESTÃO

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação, Arte e História da
Cultura.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ingrid Hötte Ambrogi - Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - IMES

Aos que me ensinam a amar o justo, o bom e o correto.

Aos que me fizeram compreender a justiça e a equidade, a retidão e todos os caminhos que conduzem ao bem (Pr 2, 9).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da Vida; pela coragem e paciência que me destes ao enfrentar, com humildade, o caminho percorrido em meio a obstáculos, os quais me proporcionaram um crescer sem igual.

A minha família, por estar sempre ao meu lado em todos os aspectos de minha vida, em especial, neste momento profissional. Obrigada pela compreensão e respeito para com meus desejos e desafios, os quais foram vencidos com dignidade e os que virão a ser.

A minha querida orientadora Professora Dra. Ingrid Hötte Ambroggi, por suas orientações, as quais ampliaram não só meus conhecimentos como pesquisadora iniciante, mas pela demonstração de que tudo na Vida é possível e vale a pena. Obrigada pelo comprometimento com minha pesquisa, pelas palavras de afeto e incentivo, por sua ternura que me tranquilizaram nos momentos mais difíceis. Por sua cumplicidade e amizade sempre. Enfim, obrigada por fazer parte de minha vida!

Ao meu estimado Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto pelos momentos de estudo e troca proporcionados durante essa trajetória. Por sua acolhida, companheirismo e confiança prestados em nossa parceria que, com os quais, tive a oportunidade de aprender a verdadeira tarefa de Educar e descobrir eternas virtudes de um ilustre Educador, como você. Sinto-me lisonjeada pela oportunidade que muitos profissionais da Educação gostariam de ter: poder estar ao seu lado!

À Professora Doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pelas sugestões pertinentes transmitidas na banca de qualificação, pelo carinho, paciência e disponibilidade em me ajudar durante todo o processo da pesquisa e de suas aulas no programa, onde muitas conversas ficaram registradas na minha memória. Obrigada por seu conhecimento infindável que levarei comigo em minha prática profissional da docência. Você e suas obras são dignas de serem admiradas, por todos os profissionais, com louvor!

À Professora Doutora Maria de Fátima Ramos de Andrade, pelo conhecimento e sabedoria transmitidos na banca de qualificação, pela honestidade e compromisso para com a pesquisa realizada. Seus conselhos foram de grande relevância para o presente trabalho, os quais me despertaram o desejo em continuar nessa trajetória.

À Professora Doutora Mary Rosane Ceroni que, em meio a tantos compromissos, aceitou o convite para ser a suplente da banca de qualificação, prestando sugestões pertinentes em minha pesquisa. Obrigada pelos ensinamentos, apoio, incentivo e coleguismo em minha trajetória profissional. Que possamos continuar juntas nessa jornada, demonstrando nossa garra em melhorar a educação brasileira.

Aos meus colegas, pela força e pelos momentos de descontração durante esse processo.

Aos meus amigos Lídia Lacava e José Luiz Branco, pela amizade, apoio e companhia sempre, pelas conversas animadoras que nos relaxavam ao enfrentarmos, juntos, essa etapa em nossas vidas.

Ao meu amigo João Marcondes, pelos momentos de descontração que aproveitamos juntos, durante o curso, além de levar alegria aos nossos colegas, divertindo-os, nessa nossa árdua tarefa.

À minha amiga Gilzane Machi, pela troca de experiências e construções mútuas em nossas pesquisas acadêmicas no mestrado.

Ao meu colega Thiago Barbosa pelas dicas pertinentes no decorrer do curso.

Ao Antonio Carlos, pelos momentos vivenciados comigo durante a minha caminhada profissional. Obrigada pelos conselhos e pela paciência ao me ouvir.

À coordenação e ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, por sinalizar novos caminhos e ampliar referenciais importantes na trajetória acadêmica.

À coordenação do curso de Pedagogia e à diretoria da Unidade Universitária pela autorização na realização da pesquisa de campo do presente trabalho e pelo acolhimento na graduação. Meus sinceros agradecimentos!

Às alunas do curso de Pedagogia pelo acolhimento e entrevista concedida no desenvolvimento da pesquisa de campo.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie que, por meio do MackPesquisa, viabilizou recursos de apoio à pesquisa.

À Bolsa Capes que, em parceria com a Universidade Presbiteriana Mackenzie, possibilitou seis meses de estudo isento da mensalidade.

Estou convencido de que a forma ideal deve brotar de dentro do próprio formando, e concebo a faina do formador à semelhança da do jardineiro. [...] A planta, para o jardineiro, é um ser vivo e activo, que já traz no seu germe a sua forma ideal: que nasce por si, que cresce por si, que se desenvolve por si e que por si mesmo enflora. [...] Em que consiste, em última análise, o papel característico do jardineiro? Preparar para a pessoa um ambiente benéfico, e rodeá-la do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplina da actividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras: dispor o ambiente de tal maneira que ele ajude o formando a educar-se a si mesmo. Ninguém diz à roseira que ela deve florir, ninguém a manda florir, se lhe derem as condições que lhe são favoráveis, os botões virão, hão de abrir-se à luz.

Adaptação feita por NÓVOA (2002) de: António Sérgio em sua famosa polémica com um "Professor Catedrático" (p. 65).

RESUMO

A proposta deste estudo se refere à compreensão de como está sendo desenvolvida a aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia e sua contribuição para a prática pedagógica do professor; e reconhecer o olhar dos alunos diante de seu processo de formação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, ou seja, uma análise da literatura, bem como dos documentos do curso, no que diz respeito às suas diretrizes curriculares e propostas pedagógicas para a formação docente, intrínsecas ao seu Projeto Pedagógico. Como modalidade de pesquisa, optou-se por um estudo de caso acompanhado de pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e de cunho descritivo, utilizando-se como procedimento metodológico entrevistas semi-estruturadas com questões direcionadas, realizadas com alunos do 8º semestre do curso de Pedagogia em uma Universidade privada no município de São Paulo. Contudo foi verificada como é concebida, pela ótica dos futuros professores, a aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia e seu pensamento quanto à prática pedagógica dos alunos de final de curso. O presente estudo, portanto, não pretendeu concluir a investigação, uma vez que esta não se esgota. Nesse sentido, pretende-se dar continuidade à pesquisa, utilizando-se de novas análises e compreensões, além de apontar possíveis trajetórias em relação à formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Diretrizes Curriculares. Curso de Pedagogia. Prática Reflexiva. Aprendizagem Profissional.

ABSTRACT

The proposal of this study if relates to the understanding of as she is being developed the professional learning of the docência in the course of Pedagogia and its practical contribution for the pedagogical one of the professor; e to ahead recognize the look of the pupils of its process of formation. For in such a way, a bibliographical research was carried through, that is, an analysis of literature, as well as of documents of the course, in what it says respect its curricular lines of direction and pedagogical proposals for the teaching formation, intrinsic to its Pedagogical Project. As research modality, it was opted to a study of folloied case of research of field, qualitative boarding and descriptive matrix, using itself as metodológico procedure interviews half-structuralized with directed questions, carried through with pupils of 8º semester of the course of Pedagogia in a private University in the city of São Paulo. However it was verified as it is conceived, by the optics of the future professors, the professional learning of the docência in the course of Pedagogia and its practical thought how much to the pedagogical one of the pupils of course end. The present study, therefore, it did not intend to conclude the inquiry, a time that this is not depleted. In this direction, it is intended to give to continuity to the research, using itself of new analyses and understanding, beyond pointing possible trajectories in relation to the formation of professors.

Keywords: Formation of Professors. Curricular lines of direction. Course of Pedagogia. Practical Reflexiva. Professional learning.

RESUMEN

La oferta de este estudio si se relaciona con la comprensión de mientras que la están desarrollando el aprender profesional del docência en el curso de Pedagogia y su contribución práctica para el pedagógico del profesor; e a continuación para reconocer la mirada de las pupilas de su proceso de la formación. Para de tal manera, una investigación bibliográfica fue llevada a través, es decir, un análisis de la literatura, así como de los documentos del curso, en lo que dice respecto sus líneas del plan de estudios de la dirección y las ofertas pedagógicas para la formación de enseñanza, intrínseco a su proyecto pedagógico. Como modalidad de la investigación, fue optado a un estudio de folloied el caso de la investigación del campo, de subir cualitativo y de la matriz descriptiva, usándose como el procedimiento del metodológico se entrevista con mitad-structuralized con preguntas dirigidas, llevado a través con las pupilas del semestre 8º del curso de Pedagogia en una universidad privada en la ciudad de São Paulo. Sin embargo fue verificado mientras que es concebido, por la óptica de los profesores futuros, aprender profesional del docência en el curso de Pedagogia y su pensamiento práctico cuánto el pedagógico de las pupilas por supuesto termina. El actual estudio, por lo tanto, no se prepuso concluir la investigación, una época que esto no está agotada. En esta dirección, se piensa para dar a la continuidad a la investigación, usándose de nuevos análisis y comprensión, más allá de señalar trayectoria posible en lo referente a la formación de profesores.

Palabras-llave: Formación de profesores. Líneas del plan de estudios de la dirección. Curso de Pedagogia. Reflexiva práctico. El aprender profesional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escola de ensino mútuo na França.....	24
Figura 2	Alunos da Escola Normal Caetano de Campos.....	28
Figura 3	Normalistas da Escola Normal Caetano de Campos.....	29
Figura 4	SP: Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para 1943....	30
Figura 5	Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Privada.....	97
Figura 6	Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Privada.....	102
Figura 7	Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Privada.....	106
Figura 8	Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Privada.....	109
Figura 9	Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Privada.....	112
Figura 10	Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Privada.....	115
Figura 11	Metodologia dos Círculos Concêntricos.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CCH	Centro de Ciências e Humanidades
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CRE	Centro de Referência em Educação
CEEP	Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia
CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
ISEs	Institutos de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
TGI	Trabalho de Graduação Interdisciplinar
TIA	Terminal Informativo Acadêmico

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO & PEDAGOGIA.....	18
1.1	BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
1.1.1	Percorrendo as trilhas da Formação de Professores no Brasil.....	23
1.1.2	A Escola da Praça: embrião da Formação Docente em São Paulo.....	30
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROFISSÃO DOCENTE.....	50
2.1	PERSPECTIVAS ATUAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	50
2.2	COMO FORMAR O PROFESSOR?.....	57
2.3	APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA.....	66
2.4	A PESQUISA-INVESTIGAÇÃO E O PROFESOR PRÁTICO REFLEXIVO.....	70
2.5	OS REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES X A REALIDADE DE UM CURSO DE PEDAGOGIA.....	75
2.5.1	O estudo de caso, o estágio e a prática reflexiva.....	79
3	A VOZ DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE A SUA FORMAÇÃO.....	87
4	TECENDO OS FIOS: CONSIDERAÇÕES.....	116
	BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA.....	121
	BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA.....	125
	ANEXOS.....	139
	ANEXO 01.....	140
	ANEXO 02.....	148
	ANEXO 03.....	157
	ANEXO 04.....	220

INTRODUÇÃO

O interesse por essa pesquisa surgiu diante de incertezas que vieram se consolidando durante minha trajetória profissional como professora e coordenadora de área na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Desde 1994, tenho atuado como Educadora passando por experiências na Educação Básica como um todo. Comecei minha trajetória profissional ao terminar o curso de Magistério e ao iniciar o curso de Graduação em Pedagogia. Ingressei em Instituições Escolares, primeiramente, como professora de Educação de Jovens e Adultos (Alfabetização), em seguida, a trabalhar com crianças de todas as séries da Educação Infantil. Logo após, iniciei como professora substituta no Curso de Suplência, no Ensino Fundamental II e Médio – momento no qual realizava também estágios supervisionados exigidos pela Faculdade, na qual estudava. Já, em 2002, ingressei como professora do Ensino Fundamental I, perpassando pelas 3^{as} e 4^a séries, assim chamadas; além de atuar, concomitantemente, como professora substituta das demais séries do mesmo nível, bem como Coordenadora de Área até final de 2006.

Durante esse processo, aspectos relacionados às situações práticas de sala de aula me incomodavam. Professores insatisfeitos, sem vontade de continuar aprendendo, dificuldade em desenvolver uma aula que levasse à reflexão, à investigação; em diversificar estratégias para ensinar com maior qualidade; além da deficiência nítida dos saberes específicos das disciplinas, deixando a desejar uma aprendizagem significativa, tornando a aula superficial, desinteressante para os alunos.

Diante disso, senti a necessidade de ampliar e obter um conhecimento mais aprofundado, enfim, investigar sobre a questão da formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia. Então, surgiram diversas indagações: Como os professores aprendem a ensinar? Como eles aprendem a tornar-se professor? Que modelo de formação tem sido desenvolvido nos cursos de formação de professores? O que tem sido priorizado em termos de formação? Será que o

curso de Pedagogia tem favorecido a construção de conhecimentos teóricos e práticos aos futuros professores? Esses conhecimentos são articulados? O curso de Pedagogia está cumprindo com seus objetivos? Quais estão sendo os conteúdos pedagógicos e específicos das diferentes áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula, os quais são essenciais para garantir os processos de desenvolvimento profissional dos professores? Será que, a partir da formação que tiveram no curso, os professores conseguirão desenvolver uma prática de qualidade em seu exercício na sala de aula que irão atuar? Como tem sido realizado o estágio supervisionado? O curso de Pedagogia estimula a capacidade de aprender, bem como o desejo de praticar a docência? Como? Com qual finalidade? O curso proporciona o trabalho reflexivo, de investigações sobre situações reais de sala de aula? Qual valor os professores dão à sua formação? Como os alunos vêem o curso de Pedagogia?

Partindo dessas indagações que me atormentam decidi elaborar um projeto de pesquisa. Contudo, durante o curso de mestrado, as disciplinas propostas contribuíram para as minhas reflexões, e minhas preocupações em relação à formação de professores, que se deram pelas atividades propostas, e dos estudos realizados. Foi durante esse percurso, em meio às dúvidas e incertezas que pude clarear minhas idéias e planejar minha pesquisa que acredito ter se tornado um fruto amadurecido. Cabe aqui comentar que pelo programa de mestrado ter o caráter interdisciplinar me permitiu investigar aspectos históricos que possibilitaram uma visão mais abrangente do objeto de estudo.

Tornaram-se, assim, objetivos dessa pesquisa:

- Compreender como é desenvolvida a aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia e sua contribuição para a prática pedagógica do professor;
- Reconhecer o olhar dos alunos diante de seu processo de formação.

Com isso, defini o problema de pesquisa sobre a formação de professores:

“Como é concebida, pela ótica dos futuros professores, a aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia?”

Acredito na relevância da problemática, uma vez que nós educadores precisamos ter consciência do que estamos fazendo e de que forma estamos interagindo com a educação de nossos alunos, pois todos nós somos sujeitos no ato de produzir saberes, de compreender e de transformar a realidade. Realidade esta, que vivemos em uma sociedade do conhecimento, na qual precisamos nos adaptar às mudanças e inovações tecnológicas que trazem desafios para dentro das instituições escolares, bem como para a formação dos professores.

Diante disso, foi realizada uma análise da literatura e documentos, os quais proporcionaram um estudo mais aprofundado em relação à formação de professores do curso de Pedagogia.

A partir desse estudo, foi pesquisado e sistematizado o histórico do curso de pedagogia no Brasil especialmente em São Paulo, sua evolução até os dias atuais, questões relacionadas à profissão docente no que diz respeito à formação inicial e continuada, à aprendizagem profissional da docência e sua importância para a prática docente. Para tanto, foi utilizado como referencial autores estudiosos da área de formação de professores.

Com essas premissas investigou-se um curso de Pedagogia de uma Universidade privada de grande porte no município de São Paulo. Para realizar esse estudo foi confrontado o documento referente ao Projeto Pedagógico do referido curso de Pedagogia em relação às diretrizes oficiais, referenciais de Formação de Professores, para que permitisse, por meio dessa análise, compreender suas diretrizes e propostas pedagógicas para a formação docente.

Em relação à metodologia, optou-se por um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa, a fim de compreender como está sendo desenvolvida a aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia.

Para o levantamento dos dados, foram utilizadas como procedimento metodológico entrevistas semi-estruturadas para posterior análise e interpretação dos dados e análise de documentos do curso em questão.

Nesse sentido, o presente trabalho foi estruturado nos capítulos que se seguem:

O Capítulo 1 Formação de Professores: Educação & Pedagogia, desenvolve um estudo sobre o curso de Pedagogia. Diz respeito aos momentos históricos desde a sua criação no Brasil em especial na cidade de São Paulo até os dias atuais. Trata das modificações de sua estrutura através dos tempos diante das necessidades do contexto social, da sociedade em constantes transformações e das inovações tecnológicas. Nesse sentido, apresenta as regulamentações e decretos-lei que buscam retratar, atender a essa nova sociedade quanto à formação de profissionais da educação.

O Capítulo 2 Formação de Professores: Profissão Docente apresenta reflexões em relação à profissão docente e as novas exigências sobre o papel do professor na sociedade do conhecimento com a criação de uma nova cultura profissional, de novas competências, a fim de saber lidar com as mudanças que vêm ocorrendo nas instituições educativas. Diante disso, são apresentados relatos de pesquisadores sobre a questão da formação inicial e continuada de professores que, numa sociedade democrática, não devem mais se limitar somente a conteúdos e técnicas.

O Capítulo 3 A voz dos futuros professores sobre a sua formação se refere à análise do curso a ser realizado no trabalho. Aqui é apresentado o curso de Pedagogia, em que foi realizada a investigação, sua história e o seu projeto pedagógico. Trata-se da apresentação da pesquisa, os instrumentos utilizados para tal, como as entrevistas semi-estruturadas, bem como o estudo dos documentos, que buscou a compreensão sobre a aprendizagem profissional da docência e sua contribuição para a sua práxis. No presente capítulo investigou-se o olhar dos alunos de final de curso sobre o seu processo de formação e sua própria visão sobre o Magistério. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, os dados obtidos foram expostos indicando o percentual de respostas distribuídas em categorias que emergiram das respostas coletadas. Dessa maneira, registros sobre a observação e o estudo dos documentos foram feitos, bem como o registro dos relatos dos alunos. Analisados e interpretados os dados, a articulação entre o referencial teórico e as colocações dos participantes foi realizada nesse momento.

O *Capítulo 4* e último *Tecendo os fios – Considerações*, diz respeito à análise e às considerações finais que pretenderam demonstrar a relevância do trabalho de pesquisa na área da formação de professores.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO & PEDAGOGIA

“As vicissitudes de nossa vida parecem as figuras de caleidoscópio: sempre que o fazemos girar, vemos algo diverso, mas na realidade o que temos diante dos olhos é sempre a mesma coisa...”

(Schopenhauer, Aforismos para uma vida sábia)

São muitos os fatores que interferem e que se inter-relacionam nas diversas situações educativas especialmente aqui para a formação de professores. Nesse sentido, ao investigar o universo educacional, quanto ao processo de ensinar e aprender, à relação professor-aluno, à formação docente, aos saberes necessários em sala de aula; surgem os chamados campos de estudos em relação à formação de professores, os quais se aplicam às investigações desse universo. Diante disso, Silva (2006) comenta que são desenvolvidas as ciências da educação com o intuito de dar um suporte indispensável aos estudos e pesquisas educacionais de maneira global. A autora, porém, comenta que o grande impasse sempre foi o de como posicionar a pedagogia em relação a essas ciências: sociologia, filosofia, psicologia, história, física, matemática, geografia, biologia, letras, dentre outras.

Na década de 70, essas questões começaram a ganhar maior clareza nas discussões quanto à reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil.

Nesse período de discussões, a pedagogia foi conceituada sob múltiplos enfoques. Segundo Saviani (1976), a pedagogia vinha sendo denominada como: ciência da educação, arte de educar, técnica de educar, filosofia da educação, história da educação, teologia da educação e teoria da educação. Porém, foi concluído que seria considerada como “teoria geral da educação” (grifo meu)¹, construída por meio das exigências da realidade educacional.

¹ A expressão (grifo meu) se refere aos destaques salientados pelo pesquisador diante de “passagens relevantes no texto, entre aspas”.

Silva (2006) relata que foi apenas na década de 90 que se fundamentou uma concepção de pedagogia enquanto “ciência da prática educativa”.

No entanto, Franco (2008) comenta que ao reconhecer a pedagogia como ciência da prática educativa, é preciso considerar que ela deve ter um papel político por estar sempre propondo discussões sobre os fins e os valores da educação, por meio de reflexões e avaliações, num determinado tempo e espaço históricos.

Já Pimenta (2004) definiu, seguindo uma tendência européia, especialmente a portuguesa, a pedagogia como sendo uma ciência da educação, base da formação e da atuação profissional do professor. É um campo de conhecimento específico da práxis educativa. E que o curso de pedagogia tem o objetivo de formar pedagogos para atuar na docência; profissionais que estudam e que se inserem na práxis da educação na sociedade.

(...) vale dizer que esse estudo somente pode ser realizado como pesquisa das manifestações educativas, incluindo o ensino, que ocorrem na sociedade. Para isso, são necessários os fundamentos de várias áreas do saber, inclusive daquelas que estudam o ensino. Sua inserção profissional será transformadora e propositiva se baseada nesses princípios (PIMENTA, 2004, p. 8).

Essas áreas do saber, de acordo com a autora, se referem à sociologia, à filosofia, à psicologia, à história, à física, à matemática, à geografia, à biologia, às letras e outras ciências que se voltam à educação por estudarem os métodos de ensino, uma das atividades do pedagogo. E, ao se voltarem à educação, estas constituem nos cursos de pedagogia os fundamentos da educação, como campo da pedagogia.

Diante das colocações de Pimenta (2004), Libâneo (2007) vem complementá-las dizendo que:

[...] cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais ciências (LIBÂNEO, 2007, p. 37).

Nesse sentido, o autor afirma que a Pedagogia é um campo de estudos com problemas e identidade próprios que compreende os elementos da ação educativa, bem como sua contextualização. Esses elementos se referem: ao aluno (sujeito do processo de aprendizagem e de socialização); ao professor e à escola (agentes de formação); às situações que propiciam o ensino; ao saber (objeto de transmissão e assimilação); às escolas e sala de aula (contexto sócio-institucional das instituições). Enfim, a relação entre esses elementos constitui o objetivo pedagógico.

O pedagogo, por sua vez,

É um profissional que domina determinados saberes, que em situação, transforma e dá novas configurações a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua práxis no cotidiano do seu trabalho (PIMENTA, 2004, p. 11).

Sendo assim, a pedagogia por ser um campo de conhecimento da práxis educativa² que ocorre na sociedade, tem como objeto de estudo a educação do homem em uma dada sociedade.

Para Pimenta (2004), a educação é uma prática social humana, realizada por qualquer cidadão. É uma prática histórica situada em contextos. Tem por finalidade proporcionar às pessoas a formação de seres humanos, ou seja, é um processo contínuo de humanização na sociedade que se traduz na transmissão e na construção dos conhecimentos, da cultura e dos valores.

Nesse sentido, Franco (2008) complementa o raciocínio de Pimenta dizendo que ao estar vinculada à humanização da sociedade, a educação será sempre um instrumento político, por isso a necessidade de funcionar como ação social inclusiva e participativa.

² Libâneo (2007) conceitua práxis educativa como um fenômeno constante e universal inerente à vida social. Constitui-se como objeto de conhecimento por ser um âmbito da realidade possível de ser investigado, por ser uma atividade humana real.

Cabe aqui relatar que se faz necessário à pedagogia, tendo a educação como seu objeto de estudo, ser crucial ao homem, uma vez que o conduz à cultura, levando-o a construí-la e reconstruí-la.

Libâneo (2007), por sua vez, concorda com Pimenta (2004) ao relatar que a educação é um fenômeno social, integrante da vida social, econômica, política e cultural.

A autora afirma que ao estudar, analisar, compreender, interpretar, propor novos modos e processos de ser realizada a educação em sua complexidade, há contribuição de várias áreas, de vários campos disciplinares, dentre eles o da Pedagogia.

Cada vez mais presente na dinâmica das práticas sociais, a educação caracteriza-se por sua vasta amplitude, compreendendo extensa variedade de processos, sejam eles do âmbito da educação formal ou informal, intencional ou não intencional. Conseqüentemente, são muitas as categorias profissionais já envolvidas e as que, cada vez mais, tendem a se envolver nas várias tarefas aí existentes (SILVA, p. 4).³

³ SILVA, Carmem Silva B. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: tema vulnerável às investidas ideológicas. <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissoli.htm>. Acesso em 01 abril 2008.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Desenvolver um estudo sobre o curso de Pedagogia [...], requer o exame circunstanciado dos momentos históricos em que surgem as diferentes formas de estruturação de escolas e de currículos formadores dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 17)”.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da chamada Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939, como relata Silva (2006).

Pelo Decreto n. 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como “seção especial”. Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia (SAVIANI, 2004, p. 5).

No decorrer de sua história, o curso de Pedagogia, encontrado no contexto das Universidades, passou por modificações diversas quanto à legislação. Regulamentações e decretos-lei buscavam retratar, ou melhor, atender as necessidades do contexto social, da sociedade que se apresentava defasada quanto à formação de profissionais da educação.

No entanto, antes desse período, tentativas de criação do curso de formação do profissional da educação em nível superior foram realizadas, porém sem sucesso. A autora acima citada relata que desde a Colônia até a República, 24 tentativas de criação de universidades no Brasil foram realizadas e, por volta de 1892 a 1915, mais 6, porém não foram concretizadas, permanecendo como projetos até 1920, quando foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro.

Em seguida, ocorreram outros investimentos no desenvolvimento do Ensino Superior, no que diz respeito à formação profissional; e uma das tentativas foi a criação das Escolas Normais. Brzezinsky (1996) afirma que essas instituições representam o início da formação sendo referências para as Escolas Normais Superiores e para os cursos universitários de Pedagogia.

1.1.1 Percorrendo as trilhas da Formação de Professores no Brasil

Cabe aqui comentar que, para relatar do nascimento do curso de Pedagogia no Brasil, faz-se necessário realizar alguns registros do processo da Escola Normal no país. Nesse sentido, segundo Marcílio (2005), a primeira Escola Normal foi criada em 1835, em Niterói para preparar profissionais para o método mutualista – Lei Geral do Ensino de 1827. Tinha como objetivo de formar os professores para atuarem no magistério de ensino primário. Os cursos eram públicos de nível secundário, atual Ensino Médio.

Os princípios do método mútuo eram simples. Respondiam maravilhosamente às necessidades das escolas mal dotadas e, sobretudo à falta de mestres. Uma numerosa classe com um só mestre e uma equipe de jovens instrutores (monitores). A aprendizagem era minuciosa: letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra. O catecismo era ensinado sob forma de questões e respostas, por decoração (MARCÍLIO, 2005, p. 85).



Figura 1

Escola de ensino mútuo na França, gravura colorida de Dembour, 1816. Com um professor, alguns monitores e materiais didáticos diversificados, o método foi amplamente usado no Brasil XIX, para escolarizar a população de modo rápido e barato.

A expansão da escola no final do Império passou a exigir, segundo Brzezinski (1996), a formação de professores em nível médio. Alguns relatos de professores da época imperial revelam salas superlotadas e, portanto a extrema necessidade de formar novos professores que inicialmente era feito como se podia, até mesmo aqueles que sabiam ler e escrever poderiam ensinar. Isso é revelado por Hilsdorf (2003) ao retratar que as moças de um recolhimento feminino que não conseguiam se casar ou ser governantas foram convidadas a realizarem um curso breve de didática e se tornarem professoras. Havia em contraponto a isso as primeiras experiências dos chamados cursos Pós-Normais foram instalados e considerados a causa, o início dos cursos superiores de formação do pedagogo.

Nesse sentido, a Escola Normal – final do século XIX, aproximadamente – foi a escola obrigatória de formação de professores para ministrarem aulas na escola de primeiras letras, atualmente o ensino fundamental, complementar e normal.

Com o tempo, outras escolas normais foram criadas. Algumas consideradas “escolas-modelo” (grifo da autora), como a Escola Normal da Capital – Escola Normal da Praça, em SP e o Instituto de Educação do Distrito Federal, no RJ; porém, segundo Brzezinski (1996, p. 20) “não foram essas escolas que principiaram a primeira experiência de formação de professores em “nível superior”.

Todavia, foi a Ordem dos Beneditinos de São Paulo em 1901, quem criou o Instituto Superior de Educação juntamente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, decorrente, segundo a autora mencionada, dos debates e indicações do I e do II Congressos Católicos realizados na Bahia, em 1900 e no Rio de Janeiro, em 1901 que ao ser atendido em suas deliberações, criou-se a primeira Universidade Católica – Pontifícia Faculdade de Filosofia e Letras no Seminário Arquidiocesano de SP. Professores estrangeiros foram contratados, porém a Universidade fechou após seis anos de fundação, devido à Primeira Guerra Mundial.

Em seguida, São Paulo recupera os “estudos pedagógicos de caráter público em nível superior”, segundo Brzezinski (1996), para formar professores. A reforma realizada da Escola Normal foi a “pré-história” (grifo da autora) da Faculdade de Educação da USP.

Nessa época, por meio dos regulamentos da Escola Normal, definiu-se que para formar professores para os chamados cursos preliminares e complementares, haveria quatro Escolas Normais Primárias e para formar professores para ministrarem aulas nessas quatro escolas, haveria, um curso superior, juntamente com a Escola Normal da Capital. Porém, Brzezinski (1996, p. 23) afirma que:

Essa proposta de Escola Normal Superior, todavia, não se efetivou e com o passar do tempo a exigência de sua criação desapareceu dos textos regulamentares da educação paulista. Como já afirmei, a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se tornou realidade nas primeiras décadas republicanas. A utopia ainda permaneceu como projeto simbólico do vir-a-ser.

A autora relata, enfim, que esse primeiro modelo de Escola Normal Superior pública tinha duração de dois anos, o que diferenciava das demais áreas, nas quais os cursos tinham duração de quatro anos. Porém, não foi concretizado, ficando apenas nas tentativas de passar a formação dos professores para nível superior.

Com o mesmo objetivo da Escola Normal Superior, Universidades foram criadas – a de Manaus, 1909, a do Paraná e a particular de São Paulo, 1912 – sendo as primeiras Universidades do Brasil. Brzezinski (1996) comenta que essas universidades tinham a finalidade de tentar organizar uma Universidade através da junção dos cursos já existentes, porém isolados. A autora ressalva que nenhum desses cursos se referia aos estudos pedagógicos em nível superior.

Em seguida, em 1915, com a Lei n. 2.924/15 e do Decreto n. 11.530 sobre a reforma do ensino brasileiro, o ensino secundário e superior foi reorganizado.

Já, em 1920, propostas foram realizadas ao Ensino Superior, as quais se concretizaram na década de 30, marcada pelo surgimento da Revolução de 30, a qual segundo Brzezinski (1996, p. 18) “é apresentada como marco da evolução pedagógica no Brasil”. Neste período, a sociedade brasileira estava passando por transformações econômicas, políticas e sociais que resultou em necessidades em relação à produção. Além desses aspectos, intelectuais brasileiros realizaram projetos com o objetivo de mudar a sociedade por meio da educação, os quais propunham a democratização da escola.

O movimento de divulgação do ideário escolanovista⁴, que foi transformador, rompeu com o período anterior. Essa nova fase inicia-se e toma vulto com as reformas da instrução ocorridas na década de 1920, que impulsionaram a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas (BRZEZINSKI, p. 18).

⁴ Anísio Teixeira – discípulo de Dewey - foi o principal articular da chamada Pedagogia Nova no Brasil. Afirmava que seria possível reformar a sociedade pela reforma do homem.

Diante disso, surgiram movimentos para recuperar o atraso educacional brasileiro. Portanto, em 1924, Heitor Lira criou a Associação Brasileira de Educação (ABE). Neste período, o criador da ABE organizou as chamadas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), nas quais levava os profissionais a discutirem sobre seu campo de atuação, sobre as políticas públicas, sobre a formação dos profissionais e a questão da pesquisa.

No entanto, o que realmente produziu resultado vantajoso foi a iniciativa da criação de um curso de aperfeiçoamento de nível superior – Decreto n. 4.888/1931 - dentro da Escola Normal da Capital, depois nomeada Instituto Pedagógico de São Paulo e, em seguida, Instituto de Educação Caetano de Campos – Decreto n. 5.846/1933. Este instituto foi referência da criação de uma escola superior destinada a estudos pedagógicos. Esta, por sua vez, concretizou-se pela sua transformação em Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) a qual “constitui o marco histórico, em território paulista, do preparo de profissionais da educação em nível superior” (BRZEZINSKI, 1996, p. 28).

Antes do Instituto de Educação Caetano de Campos (atual E.E.P.S.G. “Caetano de Campos”) ser elevado ao nível superior por decreto, foi denominado Escola Normal de São Paulo, criada em 16 de março de 1846 por Decreto-Lei n. 34 do Governo Provincial, o qual estabelecia na Capital da Província uma escola normal de instrução primária, que segundo Marcílio (2005), era exclusiva para o sexo masculino.



Figura 2

Alunos da Escola Normal Caetano de Campos

A Escola funcionava em edifício contínuo à antiga Catedral da Sé e teve como primeiro professor o Dr. Manuel José Chaves que ministrava todas as matérias do curso. “[...] professor único, tirado da escola de preparatórios da Faculdade de Direito, sem preparo para a função, não pôde ele preparar melhor o mestre-escola (MARCÍLIO, 2005, p. 85)”. Cabe aqui comentar que a Escola foi transferida de edifícios, fechada e re-aberta diversas vezes devido à falta de verbas, à deficiência de instalação, de material didático, devido à freqüência que era praticamente nula. Fato esse que, de acordo com a autora, em seus 21 anos de existência, formou apenas 40 normalistas.



Figura 3

Normalistas da Escola Normal Caetano de Campos

A trajetória da Escola Caetano de Campos pode ser dividida em três períodos, numa sequência cronológica. O primeiro, que se inicia com a instalação da Escola Normal, em 1846, vai até a inauguração do seu prédio próprio, na Praça da República, em 1894. O segundo período abarca sua trajetória desde a inauguração do prédio próprio até a tentativa de demolição do edifício, na década de 1970. O terceiro e último período é marcado pela reação contra a demolição de seu prédio, e sua descaracterização ao ser desmembrada em duas escolas, que passaram a funcionar em dois novos endereços⁵.

⁵ CRE Mário Covas - Centro de Referência em Educação – www.crmariocovas.sp.gov.br Acesso em 26 junho 2008.

Porém, a partir de 1937, reforça-se a dificuldade de definição de políticas educacionais coerentes com a realidade, por terem surgido, segundo a autora, ações repressivas de combate às propostas democráticas, bem como a expulsão dos intelectuais que as defendiam no período ditatorial instalado no sistema governamental no Brasil nesta época.

1.1.2 A Escola da Praça: embrião da Formação Docente em São Paulo

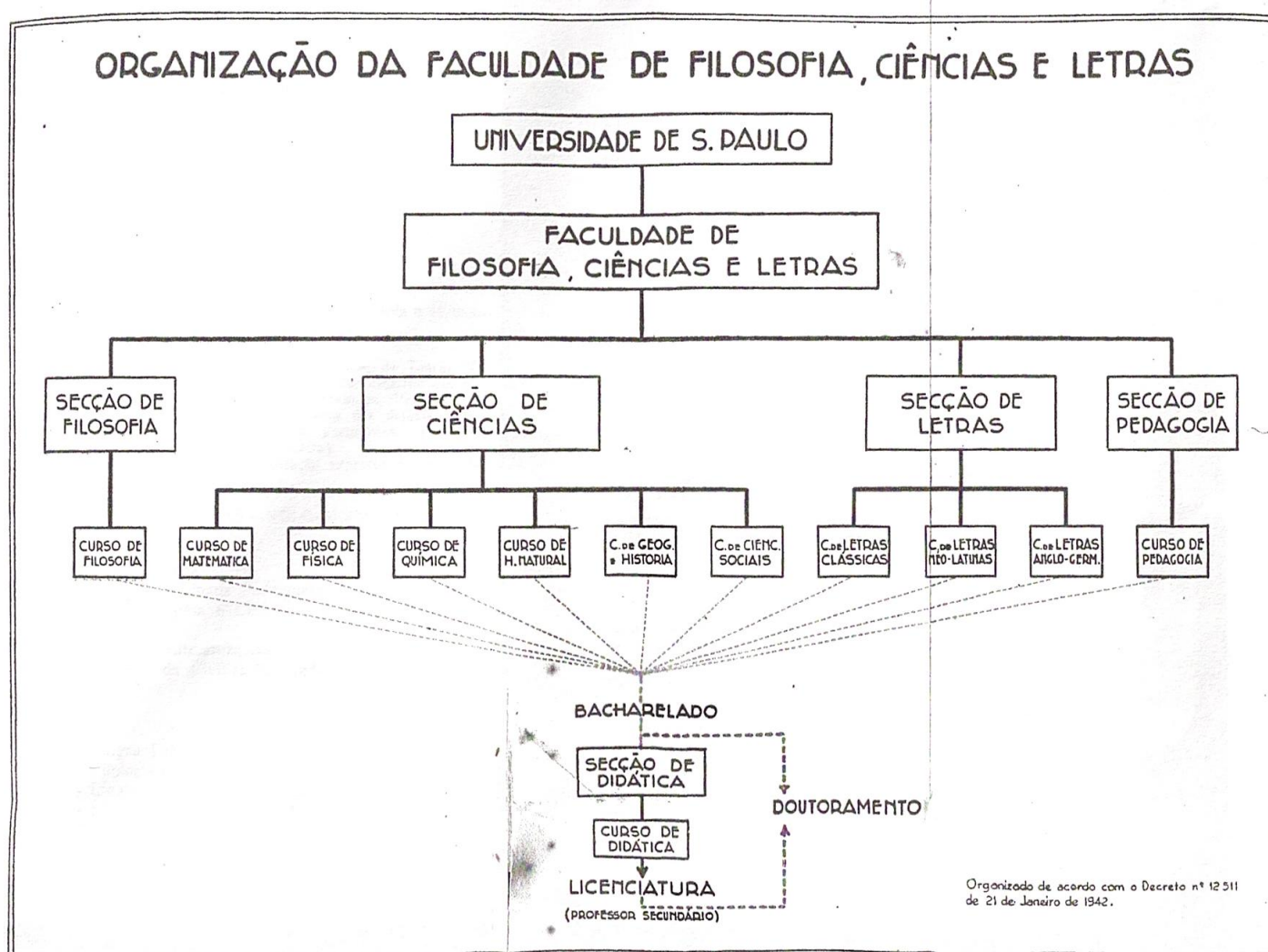


Figura 4

USP: Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para 1943. São Paulo – Brasil. Praça da República, 53 – 3º andar. Caixa Postal 105 B

Partindo desses aspectos, criou-se a Universidade do Brasil, de acordo com a Lei n. 452/37 que refletiu na criação da Seção de Pedagogia da USP. Segundo Brzezinski (1996), no Art. 4º estabelece a constituição dessa Universidade em faculdades e escolas. Uma das Faculdades era a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, bem como a Faculdade Nacional de Educação, porém, esta não se instalou. O que ocorreu foi a organização da Faculdade Nacional de Filosofia estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia - Decreto n. 1.190/ 1.939, acontecimento já relatado anteriormente.

Fato que se dá pelas dificuldades encontradas nos cursos, as quais dizem respeito à baixa qualidade oferecida, pois se preocupavam, apenas, com a formação técnica que apresentava deficiências.

Diante dos aspectos relatados no presente texto, pode-se afirmar que todas as transformações ocorridas comprovam que as raízes do curso de Pedagogia estão na Escola Normal, especialmente em São Paulo na Escola da Praça.

Nas primeiras propostas para a abertura do Curso de Pedagogia, Brito⁶ relata que a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar” (grifo do autor) sendo regulamentado nos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939 que, por sua vez, fora definido como lugar de formação de “técnicos em educação” (grifo do autor). Os técnicos eram considerados os professores com certa experiência que realizavam estudos superiores em Pedagogia para se tornarem administradores, orientadores do corpo docente, pesquisadores, além de assumirem funções de planejamento de currículo, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de desenvolvimento tecnológico da educação. Estes estudos eram realizados por meio de concursos.

Continua a afirmar Brito⁷ que a padronização do curso em 1939 é decorrente da concepção da época, no que se diz respeito ao “esquema 3+1” para a formação de bacharéis e de licenciados. Enfim, o curso de Pedagogia, para quem cursasse três anos de estudos com conteúdos específicos, oferecia o título de bacharel. E aos que

⁶BRITO, Rosa Mendonça de. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. http://www.dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf . Acesso em 01 abril 2008.

⁷ Ibid.

tivessem concluído o bacharelado e quisessem cursar mais um ano dedicados à Didática e a Prática de Ensino, receberiam o título de licenciados, o qual permitia a atuação como professor. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da época abordava o campo de ciência pedagógica separado do conteúdo da Didática, sendo assim cursos distintos.

Saviani (2004) apresenta o currículo pleno previsto para o curso de Pedagogia nessa época. Para o primeiro ano, foi definido o seguinte currículo: Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia Educacional. Para o segundo ano, foram previstas as disciplinas: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar. Já para o terceiro ano, Psicologia Educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.

O curso de Didática (com duração de um ano) era composto pelas disciplinas: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar.

Segundo Saviani (2004, p.6): “Assim, no caso do bacharel em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar Didática Geral e Didática Especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado”.

Pode-se dizer, no entanto, que havia uma dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, pois se percebeu que com o título de bacharel, formavam-se “técnicos” e com o título da licenciatura, formavam-se professores. Esses professores, como cita Brito⁸, seriam os professores que lecionariam as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, assim denominado na época.

Diante disso, Saviani (2004), criticou o modelo implantado com o Decreto 1.190, comentando que caminhos não foram abertos para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais. E questionou: “Mas, quais seriam as funções técnicas

⁸ Ibid.

próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias?”

Em relação ao mercado de trabalho para o pedagogo, este era redundante. De acordo com Silva (2003), criou-se o curso, mas sem aspectos que caracterizassem o profissional em questão. Devido a isso, as regulamentações formuladas posteriormente deixaram a desejar como revelado a seguir:

Além dos problemas relacionados com sua formação, (...) possuía também problemas relativos ao seu campo de trabalho, pois não tinha o curso normal como um campo exclusivo de atuação. Isto porque a Lei Orgânica do Ensino Normal – o decreto-lei n. 8.530/46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior. Enfim, prova de quão difuso era o mercado de trabalho do licenciado em pedagogia foi o direito de lecionar filosofia, história e matemática a ele conferido (SILVA, 2006, p. 14).

Mais tarde, com a homologação da Lei nº. 4024/1961 e a regulamentação no Parecer CFE nº. 251/1962, cujo autor é o professor Valnir Chagas, abordou-se a manutenção ou extinção do curso de Pedagogia. No entanto, Brito⁹ comenta que se manteve o chamado esquema 3+1. E formularam um currículo mínimo para o curso de bacharelado com cinco disciplinas, estas estabelecidas pelo CFE, e mais duas que poderiam ser escolhidas pela instituição.

Segundo Silva (2006), as disciplinas obrigatórias eram: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar; e as opcionais eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. Porém, para a autora, este parecer não fez nenhuma referência ao campo de trabalho profissional.

⁹ Ibid.

A regulamentação contida no Parecer CFE nº. 292/1962, foi definido que o currículo da licenciatura fosse composto por três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo esta última em forma de estágio supervisionado, como relata Brito.¹⁰ Porém, continuava a dualidade entre o bacharelado e a licenciatura.

De acordo com a autora, a nova lei, a chamada Lei da Reforma Universitária 5.540, de 1968 proporcionava ao curso de Pedagogia algumas habilitações, como: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, bem como outras especificidades as quais eram necessárias para o mercado de trabalho. Silva (2006), comenta que, nessa época, a universidade pública estava sob o comando do Estado e que a aprovação desta lei, fez prevalecer os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade em relação ao Ensino Superior.

Sobre o Parecer CFE nº. 252 de 1969, também de autoria de Valnir Chagas, Brito¹¹ comenta que este, como dispunha sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, apontou que o presente curso tinha como finalidade preparar profissionais da educação com obtenção do título de especialista, por meio de complementação de estudos. Nesse sentido, tal parecer estabeleceu a junção entre o bacharelado e a licenciatura com duração de quatro anos. Contudo, o curso passou a formar professores para atuar nos cursos normais denominados, mais tarde, de Magistério de 2º grau, bem como nos anos iniciais de escolarização. Além disso, os licenciados recebiam o registro para ministrar aulas no primeiro ciclo do ensino secundário de Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais.

Saviani (2004) descreve as habilitações previstas e as respectivas matérias específicas para o curso de pedagogia:

- ✓ Orientação Educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional; Medidas Educacionais.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

- ✓ Administração Escolar, para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Estatística Aplicada à Educação.
- ✓ Supervisão Escolar, para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos e Programas.
- ✓ Inspeção Escolar, para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; Legislação do Ensino.
- ✓ Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Metodologia do Ensino de 1º grau; Prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio).
- ✓ Administração Escolar, para o exercício nas escolas de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Administração da Escola de 1º grau; Estatística Aplicada à Educação.
- ✓ Supervisão Escolar, para o exercício nas escolas de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Supervisão da Escola de 1º grau; Currículos e Programas.
- ✓ Inspeção Escolar, para o exercício nas escolas de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Inspeção da Escola de 1º grau; Legislação do Ensino.

Nesse sentido, Silva (2006) afirma que o “estágio supervisionado” nas áreas correspondentes às habilitações é uma exigência do parecer, pois o profissional de educação não pode deixar de possuir uma vivência da especialidade escolhida. Portanto, torna-se obrigatório (em 5% da duração do curso) pela resolução n. 2/69.

Pimenta concorda com Silva, ao comentar que:

Este predomínio foi uma decorrência natural do entendimento cada vez mais claro da urgência em prover uma formação em nível superior a novas gerações de professores, como instrumento de aperfeiçoamento profissional e, conseqüentemente, de melhoria do ensino fundamental e da educação infantil do país (PIMENTA, 2004, p. 15).

Segundo Pimenta (2004), a implementação desse novo modelo foi acolhida pelo CFE. Este autorizou as primeiras experiências e, posteriormente, pelo CNE, por meio dos pareceres específicos.

De acordo com Silva (2003), um dos principais problemas desde a criação do curso de Pedagogia em questão, foi em relação à sua função e o destino dos egressos. Comenta que em 1971 - auge da ditadura militar - período no qual foi aprovada a lei federal n. 5.692 e formulada sob influência do conselheiro Valnir Chagas, os cursos de graduação passaram por revisões a fim de se adequar à nova lei e os decretos do CFE também influenciaram nas seguintes modificações: CFE n. 70/76 que regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação, ou seja, pedagogos em geral; e o CFE n. 71/76, a qual regulamenta a formação de professores de educação especial. Contudo, a formação de especialistas começa a ser realizada como habilitação acrescida aos cursos de licenciatura.

Saviani (2004) relata que a novidade dessa proposta “formar o especialista no professor” (grifo do autor), na Indicação 70, diz respeito ao fato de que tal formação pressupõe destinatários já licenciados, o que a estabeleceria no âmbito da pós-graduação “*lato sensu*”. Além disso, comenta que ao fazer a referência ao “pedagogo em geral” (grifo do autor), se estabelece o nível de pós-graduação natural de cultivo. Portanto, para Saviani (2004), fica claro que o autor do parecer tenderia a não haver espaço para o Curso de Pedagogia. No entanto, a Indicação referida foi homologada, porém sua entrada em vigor foi sustada, devido ao fato do surgimento de dúvidas e pressões contrárias dos educadores.

Na década seguinte, em 1980, as Universidades começaram a reformar os currículos do curso de Pedagogia, tendo como finalidade formar professores para ministrarem aulas no Primeiro Grau.

Importante destacar a preocupação em relação ao amálgama de experiências no que se diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes, aos processos de ensino-aprendizagem, bem como a questão da gestão escolar. Com isso, diferentes ênfases foram dadas no decorrer da formação de pedagogos para contemplar sua atuação.

A relação daí vem da democratização da escola que passa a ter outras questões impostas pela realidade social e, portanto o docente deve ter um leque maior de formação para poder atuar nesses diferentes contextos, o que não é fácil na medida em que se tem um tempo determinado para essa formação.

Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 10 e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação do pedagogo, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares; a educação dos povos indígenas; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação (BRITO, p. 3) ¹².

Segundo a autora, é relevante considerar que, durante a trajetória de profissionalização no magistério da Educação Básica, somente os professores primários procuravam graduar-se em Pedagogia. Nesse sentido, o curso de Pedagogia vai se tornando lugar de predileção para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como da Educação Infantil. Com isso, crescia o número de estudantes com nenhuma experiência pedagógica.

Porém, os cursos começaram a enfrentar diversas críticas quanto à dicotomia entre teoria e prática, entre formação e exercício profissional da docência, pois destacavam o tecnicismo na educação. Isso decorre em parte pelos próprios

¹² Ibid.

formadores de professores, ou seja, os docentes do curso de pedagogia em questão entender que a teoria teria menor valor, como afirma Brito (p. 3)¹³:

(...) entretanto, responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. Ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos de que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática.

Estes estudiosos, segundo a autora: (...) firmaram o entendimento de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na prática social (BRITO, p. 4)¹⁴. Portanto, este movimento resultou uma compreensão maior acerca do curso de Pedagogia. Esta se refere à docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a qual deveria ser a área de atuação do egresso. Devido a isso, instituições no Brasil começaram a proporcionar essas habilitações na graduação, desde 1985.

Percebe-se, então, que o curso de Pedagogia, nos anos 90, se constituiu, ou melhor, construiu sua história dentro das instituições de ensino superior; enfatizando sua maior finalidade assim reconhecida: a da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).

Diante desse aspecto Pimenta (2004) afirma que no início dos anos 90, o enfoque dado sobre a profissão docente foi acentuado, por meio de investimentos quanto à pesquisa, demonstrando assim, o caráter ideológico da visão de “Missionário” (grifo da autora) que marca a profissão docente e a importância da valorização dos professores em sua formação.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

Saviani (2004) comenta que essas regulamentações, dentre outras, com algumas tentativas de modificações, permaneceram em vigor até a aprovação da nova LDB 9394/96.

Relevante destacar que em julho de 1992 em Belo Horizonte - MG, Libâneo (2007), apresentou uma proposta¹⁵ no VI Encontro Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Sugeriu, naquele momento, que as Faculdades de Educação oferecessem dois cursos: o de Pedagogia e o de Licenciatura, visando a formação de professores de toda a Educação Básica; porém não foi votada.

Assim, Libâneo (2007, p. 45) justifica sua proposta:

¹⁵ A proposta de Libâneo (2007, p.44) foi a seguinte:

- 1- A Faculdade de Educação teria dois cursos distintos: um formaria o pedagogo e o outro os licenciados para docência no ensino fundamental e no 2º grau. O pedagogo obteria especializações através de habilitações, entre elas o de Pedagogia Escolar... O licenciado obteria habilitações para: a) docência no curso de magistério; b) docência das disciplinas de 5ª a 8ª série e 2º grau; c) docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Os cursos de formação de professores poderiam receber a denominação de *Centro ou Instituto de Formação de Professores* (grifo do autor).
- 2- A estrutura curricular seria constituída de: a) uma base comum composta de disciplinas referentes à teoria e fundamentos da educação e à compreensão e organização da escola e do ensino; b) uma parte específica referente a conhecimentos técnico-profissionais, conforme o âmbito de atuação profissional (pedagogo, docente ou outra habilitação).
- 3- Poder-se-ia prever na organização curricular a possibilidade de o pedagogo habilitar-se como docente e do docente habilitar-se como pedagogo, em alguma forma de organização e seqüência de estudos.
- 4- O pedagogo (escolar ou não), segundo esta proposta, seria considerado um profissional especializado em estudos e ações relacionados com a ciência pedagógica, pesquisa pedagógica e problemática educativas, abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade. Nesse sentido, o curso de Pedagogia ofereceria formação teórica, científica e técnica para sua atuação em diferentes setores de atividades: nos níveis centrais e intermediários do sistema de ensino (políticas públicas para a educação, planejamento e gestão, pesquisa e supervisão do sistema de ensino); na escola (administração, supervisão do ensino, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, formação continuada, avaliação); nas atividades extra-escola (práticas educativas para escolares, serviços de saúde e promoção social, meios de comunicação, formação profissional, produção de materiais didáticos de variada natureza, etc.); nas atividades ligadas à formação e capacitação de pessoal nas empresas.

Meu entendimento de que um curso de licenciatura para formar o professor das séries iniciais de 1º grau e do curso de magistério não deveria substituir o curso de Pedagogia. Ou seja, o curso de Pedagogia deve ser distinto do de Licenciatura, ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido de que se pode formar um docente no pedagogo. Meu ponto de vista é de que o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que, *lato sensu*, todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola.

Portanto, em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de autoria de Darcy Ribeiro. Esta lei trouxe à tona, mais uma vez a discussão sobre a definição da função do curso de pedagogia. No que diz respeito ao artigo 62, cujo Título VI – Dos Profissionais da Educação - Corrêa (2005) comenta que este relata que a formação de docentes para atuar na educação básica poderia ser realizada tanto em Universidade, quanto em Instituições de Ensino Superior. Referente ao artigo 63, a autora descreve que este inclui dentre as tarefas dessas instituições a manutenção do curso Normal Superior. Diante disso, afirma que o MEC solicitou às Universidades a formulação de propostas de acordo com os artigos 62 a 64 desta lei. Estas propostas deveriam ser encaminhadas à Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia.

Segundo Pimenta (2004), o artigo 64 da LDB/96 pretende atribuir ao Curso apenas a responsabilidade em formar profissionais especializados para atuarem nas seguintes áreas: coordenação, administração, orientação, planejamento, dentre outras. Nesse sentido, a autora relata:

(...) a LDBEN de 1996, representando segmentos neo-conservadores, reduz o curso de pedagogia à formação de especialistas conforme o parecer 252/69 e define uma nova instituição de Educação para formar professores para as séries iniciais, os Institutos Superiores de Educação, ISE, amplamente questionados por seu caráter não-universitário e de simples reprodução, no nível superior, dos antigos (e quase totalmente extintos) cursos normais de nível médio (PIMENTA, 2004, p. 5).

Diante do argumento de Pimenta (2004) referente à formação de especialistas, cabe aqui inserir um comentário bastante significativo de Saviani (2004, p. 9):

Ao que parece o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se às demandas de mão-de-obra que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que se vive. (...) a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação nas escolas. Eis porque se considerou como suficientes as matérias (...) Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro dos parâmetros adequados cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize sua produtividade.

Essa racionalidade técnica que maximiza a produtividade é denominada pelo autor de “concepção produtivista de educação” (grifo do autor), que se tornou dominante no Brasil a partir do final da década de 1960 e ainda permanece hegemônica.

É relevante destacar que, segundo Pimenta (2004), essa medida de tentativas de desqualificação do curso de pedagogia juntamente com as medidas políticas do governo FHC como a desqualificação das universidades públicas e liberação da abertura de universidades privadas representam ações ideológicas. “O sentido ideológico foi o de desvalorizar o único espaço nas universidades, ao nível da graduação...” E complementa seu raciocínio afirmando que: “O mercado para a formação de professores que se esperava com a criação dos ISEs ocorreu de modo muito tímido, frustrando os empresários do ensino” (PIMENTA, 2004, p. 6).

A autora relata que os ISEs não se proliferaram como se esperava. E explica:

Porque os movimentos dos educadores reagiram fortemente contra essa criação. Mas, sobretudo, porque a população de imediato identificou o seu curso mais visível, o Normal Superior, como um curso superior de segunda categoria, que se identificava, no nome, ao que já conheciam, o Curso

Normal Médio, e menor em relação ao curso de pedagogia, quer no âmbito de suas representações sobre esse curso, quer pela maior valorização do diploma de pedagogo nos estatutos do magistério dos estados e municípios. Esse dado cultural os legisladores de então não haviam previsto (PIMENTA, 2004, p. 7-8).

Corrêa (2005) relata que, logo após a promulgação da Constituição, em 1998, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação) formulou uma proposta em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Profissionais da Educação. Esta proposta defendia a manutenção do curso de pedagogia, pois buscava pela superação da fragmentação das habilitações, bem como a docência como base da identidade profissional.

Em suas apreciações sobre os aspectos da educação no Brasil e do curso de pedagogia, Corrêa (2005) expõe o fato de as Entidades, as Universidades e as Instituições de Ensino Superior buscarem discutir questões referentes à formação dos profissionais da educação, bem como os fundamentos e os princípios para as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, porém, até neste momento, o CNE não havia aprovado. Também ressalta que em dezembro de 2003, o chamado FORUMDIR (Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas) considerou a proposta de que a formação de Pedagogo não deveria atender à dualidade (pensar e fazer pedagógico), mas atender à integração dos conhecimentos. Sendo assim, o profissional poderia exercer a docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, bem como atuar na gestão dos processos educativos tanto escolares, quanto não-escolares e na produção do conhecimento. Isso aconteceu no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre.

Já em setembro de 2004, Corrêa (2005) comenta que no XII EndiPE em Curitiba, os membros da ANFOPE e a comissão organizadora do evento discutiram sobre a questão da fragmentação do curso de pedagogia em licenciatura e bacharelado proposta pelo Conselho Nacional. Neste momento, também o Conselho Nacional de Educação adiou a reestruturação dos cursos de formação para 2005 para entrar em vigor em 2006, porém, a autora relata que os cursos corriam o risco de propor

reestruturações que não considerassem as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

Enfim, em março de 2005, foi aprovada uma proposta de resolução sobre as Diretrizes pelo CNE; porém tais propostas não tiveram as contribuições das entidades: ANFOPE, FORUMDIR, ANPED e CEDES, as quais haviam sido enviadas em setembro de 2004. Dessa forma,

Abriu a possibilidade das instituições que possuem o Curso Normal Superior transformá-lo em curso de Pedagogia, o qual não possui diretrizes aprovadas em âmbito algum. O curso, de acordo com a proposta, ficaria dividido em Magistério da Educação Infantil ou Magistério das Séries Iniciais, sendo as demais especialidades ou habilitações contempladas em estudos subsequentes ou em pós-graduação, sendo a formação do bacharel apêndice da licenciatura, gerando uma grande fragmentação da formação do pedagogo, o que está sendo amplamente debatido pelas entidades já mencionadas (CORRÊA, 2005, p. 17).

Em junho de 2005 em Brasília, houve o VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação, no qual a ANFOPE, ANPED, CEDES E FORUMDIR se organizaram a fim de elaborar contribuições para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conforme Corrêa (2005), as entidades ressaltaram no documento que o curso deve ter formação teórica, inter e transdisciplinar, interação teoria-prática, gestão democrática, trabalho coletivo, a pesquisa como princípio formativo, bem como compromisso social, ético, político e técnico-profissional. Além disso, deve articular a formação inicial com a formação continuada e ter avaliação permanente e contínua. Contudo, a autora menciona que as entidades destacaram no documento que os pedagogos devem ter uma formação ampla com conteúdos articulados em núcleos de formação. Sendo assim, teriam um caráter integralizado, com conhecimentos aprofundados em um período de 4 anos, com 3.200 horas. A partir de então,

Percebe-se, desta forma, que a proposta pretende superar a visão dicotomizada da formação do pedagogo, propondo uma sólida formação que dê subsídio ao educador trabalhar em diferentes contextos, já que sua formação lhe dará um norte, principalmente em relação à pesquisa, que é

ponto crucial para que o educador esteja em constante processo de construção do conhecimento (CORRÊA, 2005, p. 18).

No entanto, Pimenta (2004), aponta algumas considerações importantes que orientam a elaboração de diretrizes curriculares nacionais, a fim de retirar o pedagogo do “limbo profissional e identitário” (grifo da autora) em que se encontra. Essas considerações dizem respeito à valorização e à identidade profissional de professores.

A autora afirma que a valorização profissional coloca a importância de se refletir a saída desses profissionais do curso de pedagogia, sem ter, claramente, sua identidade profissional. Nesse sentido, relata a necessidade dos cursos de assumirem a responsabilidade de formar os pedagogos para uma condição no mundo social do trabalho e não para o mercado de trabalho. Tais condições servirão para mudarem as formas e os processos de ensino, da educação, das políticas de educação (de crianças, jovens e adultos), além de servir para os processos educativos formais e informais, para a gestão do ensino e das escolas, bem como para outras demandas sociais.

Penso que o avanço na área da formação de professores, colocando em pauta e apontando caminhos para a construção da identidade docente, dos saberes que o identificam, da profissionalização e da profissionalidade, da formação e das condições de inserção no mundo do trabalho, pode iluminar a área da pedagogia no que se refere à profissionalização do pedagogo, que, a meu ver, não se resume a ser professor das séries iniciais (PIMENTA, 2004, p. 10).

A fim de justificar sua afirmação, Pimenta (2004), comenta que a docência é uma profissão com “identidade e estatuto epistemológico próprios” e sendo o ensino uma das manifestações da práxis educativa; ao definir o pedagogo como professores das séries iniciais seria reduzir sua potencialidade de inserção nessa práxis.

Porém, comenta que o pedagogo pode também ser docente das séries iniciais, pois o curso forma e prepara por meio de um conjunto de disciplinas e atividades, estas

orientadas por docentes de diferentes áreas, as quais têm o ensino e a educação como objeto de estudo. “Isso significa garantir o único espaço adequado na universidade para a formação dos professores e pesquisadores para esse nível de escolarização, lembrando que o curso normal médio está em extinção e lembrando que onde se faz pesquisa é na universidade” (PIMENTA, 2004, p. 11).

Ao construírem as diretrizes curriculares, a comissão de Especialistas deve enfrentar a importância da formação, não a reduzindo à sala de aula, mas incluindo-a na gestão das políticas e nos espaços de ensino-aprendizagem, sejam eles escolares e não escolares. Além de admitir a implicação da formação do pedagogo da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; admitindo, enfim, a pedagogia como base para a formação docente, como afirma a autora.

Por isso, a necessidade dos cursos de pedagogia assumir tais desafios, podendo re-iniciar um movimento de re-formulação de suas diretrizes curriculares. Mas, para tanto, segundo Pimenta (2004), é preciso mudar a história.

Saviani (2004) concorda com as palavras de Pimenta (2004) ao comentar que pela trajetória da pedagogia, ou seja, a partir da década de 1930, esta ocupou espaço na estrutura do Ensino Superior. No entanto, tal preocupação se limitou à formação profissional, mas não como um espaço investigativo. Nesse sentido, resultou um ensino precário e pouco consistente quanto à fundamentação teórico-científica. Comenta ainda que, ao passar pelas Indicações realizadas por Valnir Chagas (1975) até a LDB com os ISEs e as Escolas Normais Superiores, a pedagogia se reduziu ao fato de ser denominada “uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino” (grifo do autor).

Já em dezembro de 2005, com base na resolução do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia foi aprovada.

Considerando a breve trajetória do curso de pedagogia no Brasil tratada no presente capítulo, é relevante expor e rever alguns pontos, algumas referências diante da visão de Silva (2006):

- ✓ 1972 – até esta data, a história do curso de pedagogia esteve vinculada aos documentos que o criaram e o reformularam oficialmente;
- ✓ 1973 – a partir desta data, sua história passa a ser feita por meio das reações dos envolvidos com o curso, bem como com indicações formuladas no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE);
- ✓ 1978 – deste ano em diante, o foco de atenção esteve direcionado às propostas realizadas pelos movimentos, no intuito de reformular os cursos de formação de professores no país;
- ✓ 1999 – o foco é deslocado para os decretos presidenciais, os quais dizem respeito às funções do curso de pedagogia;

Diante dessas referências, Silva (2006) apresenta os quatro períodos identificados na história do curso de pedagogia, os quais abordam a questão da sua identidade. A autora também apresenta as conclusões sobre o assunto. São eles: o período das regulamentações, das indicações, das propostas e o período dos decretos.

		CONCLUSÕES
R E G U L A M E N T A Ç Õ E S	O Decreto-Lei n. 1.190/39, o Parecer CFE n. 251/62 e o Parecer CFE n. 252/69 (os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas) tratam da organização e reorganização dos cursos; prevaleceram os questionamentos referentes às funções e às estruturas curriculares do curso. Esta fase foi chamada pela autora, a fase da <i>identidade questionada</i> (grifo da autora). (1939 – 1972)	A análise das três regulamentações do curso de pedagogia, que datam de 1939, 1962, 1969, permite afirmar que, embora elas representem um esforço no intuito de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente, a do pedagogo, em realidade, elas encontram-se carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento (SILVA, 2006, p. 94).
I N D I C A Ç Õ E S	Encaminhamentos ao CFE foram formulados, tendo como objetivo a reestruturação geral dos cursos superiores de formação do magistério, por Valnir Chagas. Algumas das indicações chegaram a ser aprovadas e homologadas pelo MEC. Porém, não avançaram, foram sustadas e devolvidas ao conselho, devido à provocações de alguns setores envolvidos. Colocou-se, enfim, a questão da identidade do curso em projeção à questão da identidade do pedagogo. Essa fase recebeu o nome: fase da <i>identidade projetada</i> (grifo da autora). (1973 – 1978)	Pelo exame do conjunto de indicações formulado pelo então conselheiro Valnir Chagas, na década de 1970, visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil, pode-se verificar que, contraditoriamente, a identidade do pedagogo é projetada – ainda que figurando como um tipo de apêndice no contexto da indicação 70/76 – a partir da extinção do curso de pedagogia enquanto tal (SILVA, 2006, p. 94).
P R O P O S T A S	Chamada fase da <i>identidade em discussão</i> (grifo da autora), devido às discussões realizadas em relação às funções e às estruturas curriculares definidas (revisão da formação do educador), as quais geraram dificuldades de entendimento das mesmas. Estavam interessados no assunto: professores e estudantes, comunidade acadêmica, instituições universitárias e os organismos governamentais. (1979 – 1998)	(...) o estudo dessas propostas evidenciam que, embora haja concordância com os princípios nucleares firmados já no início do movimento – a docência como base da formação profissional de todo educador, a qual deve supor uma base comum de estudos de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira – são variadas as posições quanto à estruturação dos estudos pedagógicos a serem oferecidos à formação dos educadores (SILVA, p. 6).¹⁶
D E C R E T O S	É diferente dos demais, devido ao fato da predominância dos documentos, referentes à formação de professores para a educação básica, estarem em poder de decisão da Presidência da República e não mais do CNE. Esses documentos também prescrevem limites às funções do curso de pedagogia. A presente fase recebe o nome de : a fase da <i>identidade outorgada</i> (grifo da autora), por tentar solucionar conflitos através da via autocrática. (1999 até os dias atuais)	Enquanto se aguarda os resultados dessa tentativa, um novo documento vem comprovar, mais uma vez, a dificuldade em se estabelecer a função do curso de Pedagogia. Trata-se do “Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia”, de 02/02/01, elaborado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP) [...] em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores (SILVA in PIMENTA, 2002, p. 137).

¹⁶ SILVA, Carmem Silva B. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: tema vulnerável às investidas ideológicas. <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissoli.htm>. Acesso em 01 abril 2008.

Segundo Silva (in Pimenta, 2002), as funções atribuídas ao pedagogo em cada período da história do curso de pedagogia representam a constante busca da identidade desse profissional, ou seja, a busca pela definição de quem ele é. Isso, devido ao fato da dificuldade em se indicar a categorização do curso (bacharelado ou licenciatura) e suas relações.

Nesse sentido, a autora relata que o curso deveria manter suas funções referenciadas ao bacharelado e à licenciatura, durante sua história, pois as tentativas de superação de sua identidade por meio das funções profissionais do pedagogo marcaram a história com a tensão entre a formação do “generalista” ou do “especialista” (grifos da autora), refletindo na estrutura curricular.

Diante do que foi exposto, Libâneo (2007) faz algumas considerações relevantes. O autor afirma que os estudos referentes à história do curso de pedagogia apresentam uma seqüência de ambigüidades e indefinições, resultando em repercussões no desenvolvimento teórico do conhecimento, bem como na formação intelectual e profissional do pedagogo.

Quanto aos movimentos realizados pelos educadores desde 1980, Libâneo (2007) comenta que estes tiveram significativa importância na luta pela valorização do profissional em questão; porém, pouco foi alcançado quanto a medidas de cunho legislativo e operacional, se restringindo as alterações curriculares. Enfim, comenta também que não avançaram em questões quanto à problemática epistemológica da Pedagogia, quanto ao seu desenvolvimento teórico e à investigação. “Embora seja justo reconhecer méritos nas propostas e ações do movimento mencionado, os impasses continuam e exigem persistir na busca de saídas. (LIBÂNEO, 2007, p. 50)”.

Já Silva (in Pimenta, 2002) comenta que a história do curso de pedagogia serve para demonstrar alguns impasses, mas também algumas alternativas já experimentadas. Diante disso, ressalta a importância de se aprender com ela para resguardar as conquistas acumuladas pela experiência, de aproveitar o momento de revisão para refletir e dar passos adiante com cautela e prudência.

É certo que o assunto pedagogia é extremamente complexo e, por isso mesmo, definições a respeito da formação dos profissionais da educação devem ser formuladas à luz dos debates, estudos e pesquisas a respeito do assunto. A esse respeito, pode-se dizer que a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia responde, em grande parte, pelos impasses e conflito que persistiram no decorrer de sua história. De fato, as tentativas de superação das indefinições e contradições curriculares iniciais foram acentuando o caráter técnico-profissional de seu currículo, cuja organização sempre teve como perspectiva o campo de trabalho e, conseqüentemente, manteve distância das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia (SILVA in PIMENTA, 2002, p. 147).

Percebe-se, no entanto, que a Identidade do curso de Pedagogia é discutida até hoje. Cabe aqui comentar que a problemática do aspecto do curso em questão diz respeito ao comportamento, à atitude inadequada dos profissionais envolvidos.

De acordo com as discussões referentes à reformulação do curso durante todos esses anos, observa-se que este já fora criado em meio a indefinições, sem clareza quanto às funções do educador, pois, atualmente continua a se questionar o papel da educação, além da própria formação de pedagogos. Isso, devido ao fato de que os argumentos realizados nesses debates se repetem e os problemas não são resolvidos quanto à qualidade do ensino, aspecto fundamental e polêmico na sociedade contemporânea que exige mudanças constantes para que se possam responder aos seus anseios e suas preocupações.

Diante disso, é relevante afirmar que o curso de Pedagogia, intrínseco ao contexto social e político, não satisfaz às necessidades do momento atual, o qual se refere à democratização.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROFISSÃO DOCENTE

“... O meio habitual para criar em uma reunião um estado de alma comum é representado pelas garrafas. A este fim servem também o chá e o café...”

(Schopenhauer, Aforismos para uma vida sábia)

2.1 PERSPECTIVAS ATUAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade com o intuito de torná-la mais democrática, exige-se transformações no que diz respeito ao conhecimento humano, pois o homem o constrói por meio da interação com o meio em que vive.

Para conhecer, necessita-se pensar. E o pensamento é um dos grandes fatores para o desenvolvimento integral do ser humano, pois o possibilita a tomar decisões, a ter um papel ativo na sociedade contemporânea.

Segundo Libâneo e Pimenta (2002), as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico aumentam os desafios da escola em responder e instaurar uma conquista democrática na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, cabe à instituição educativa acompanhar essas mudanças do final do século XX, no que diz respeito aos seus aspectos burocráticos, centralizadores, individualista; pois a “nova sociedade” dita como democrática – integradora, participativa, comunicativa, emocional – exige o desenvolvimento de novas competências, uma nova educação aos cidadãos, uma educação para a vida, na qual o diálogo, as relações, enfim, os aspectos culturais e sociais sejam dinamizados na sociedade como um todo. Enfim, exige-se que a instituição educativa não mais ensine somente conhecimentos mínimos aos seus alunos, mas ensine sobre o

mundo que os cerca, por meio da reflexão, valorizando assim, o sujeito e sua participação e o que ele traz de bagagem sociocultural para que se processe e se produza uma sociedade melhor, finalidade do conhecimento.

Relevante registrar aqui as colocações de Tardif (2007, p. 56) quanto à história da escola:

A escola tal como a conhecemos é o produto de uma evolução histórica bastante longa, que iniciou aproximadamente no século XVI com as “escolinhas de caridade” e os primeiros colégios. Mas é somente no fim do século XVII que essa nova organização social se consolida e se difunde realmente enquanto os séculos XIX e XX garantem sua expansão pelo viés da estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino.

Segundo Masetto (1997), a escola surgiu da “[...] necessidade de se preservar e reproduzir a cultura e os conhecimentos da humanidade, crenças, valores e conquistas sociais, concepções de vida e de mundo, de grupos ou de classes. [...] lugar de encontro e de convivência entre educadores e educandos (p. 21)”.

Diante disso, Alarcão (2007) comenta que a escola é o lugar onde as novas competências devem ser desenvolvidas. Competências para organizar o pensamento para compreender e conseqüentemente agir, a fim de prepará-las para viver na sociedade do conhecimento. Para tanto, a escola deve ser um sistema aberto, pensante e flexível, capaz de proporcionar interação entre o aluno e o mundo que o cerca. É seu dever conscientizá-lo e colocar em prática o exercício de observação sobre si mesmo e esse mundo, o exercício de questionamentos para que possa ir a busca do saber e descobrir o prazer de desenvolver uma mente ativa e não receptiva de informações.

Para Imbernón (2006), essas mudanças na instituição educativa, também deve acontecer com a profissão docente. Da mesma maneira que se exige uma nova imagem da instituição educativa, exige-se uma nova forma de ver as funções do professor. Ou seja, uma nova cultura profissional, uma nova imagem, uma maior

participação social, enfim, que o professor desenvolva novas competências profissionais, conscientizando-se de que uma das mais importantes é a de transmitir valores de conteúdos morais, éticos e ideológicos.

Por isso, que ao buscar uma maior qualidade de ensino nas escolas que procuram formar seus alunos para a cidadania, maiores exigências são necessárias quanto à formação de professores, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à continuada, pois frente a qualquer mudança na sociedade, hoje conhecida como a sociedade do conhecimento, da aprendizagem, o papel do professor é fundamental.

Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos, sua formação deve se basear também nesses mesmos conhecimentos. Porém, a formação de professores abrange ainda conteúdos e lógicas disciplinares, mas não profissionais, como relata Tardif (2002). O autor comenta que na formação, os formadores de professores ensinam teorias sociológicas, pedagógicas, psicológicas, filosóficas, didáticas, históricas...; mas sem articulação com a realidade do ofício de professor. Por isso, a necessidade de rever aspectos da profissão docente. Nesse sentido, afirma que o maior desafio para a formação de professores é o de dar espaço para os conhecimentos práticos da profissão docente no currículo e nos programas.

Nos últimos anos, as pesquisas no campo das ciências da educação evidenciam preocupações relevantes com a aprendizagem significativa [...]. Os pressupostos do ensino e da aprendizagem na universidade hoje apresentam os seguintes compromissos: organizar e oferecer um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que assegurem aos estudantes, aprendizagem nos campos: científico, extensionista, pessoal e profissional; incentivar o comprometimento com as questões culturais e sociais de forma crítica e autônoma de sua cidadania; e com a produção de novos conhecimentos, considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; desenvolver a capacidade de investigação, *ação- reflexão - ação*; criar e recriar situações de aprendizagem (CERONI; CASTANHEIRA; MASSON, 2008, p. 02).

Nesse sentido, é relevante registrar aqui as considerações feitas por Masetto (2006) quanto ao processo de ensino e aprendizagem na graduação ao afirmar que:

[...] A aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem (p. 12).

Quanto à formação para o ensino organizado em torno das lógicas disciplinares, Tardif (2002, p. 241-242), comenta que:

Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

Além desse aspecto, Tardif (2002) relata que a formação de professores segue um modelo universitário de formação, chamado “modelo aplicacionista do conhecimento”, por fazer com que os futuros professores (alunos) permaneçam sentados anos “assistindo aulas” (grifo do autor) e em seguida os levam a estagiar para aplicar os conhecimentos adquiridos nessas aulas. E logo que o curso de formação de professores termina, começam a trabalhar e na prática aprendem seu real ofício, além de verificarem que o que aprenderam na universidade em relação às disciplinas não os ajudam em sua ação no dia-a-dia.

Em relação ao modelo aplicacionista do conhecimento, Pérez Gómez (1997) o chama de “modelo da racionalidade técnica” – concepção epistemológica da prática que foi herdada do positivismo e que predominou durante o século XX. E explica que: “Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 96)”.

Diante disso, é relevante registrar aqui as considerações de Ceroni, Castanheira e Masson:

[...] ainda há predominância de currículos organizados por justaposição de disciplinas; a figura do professor repassador de conteúdos curriculares fragmentados e desarticulados, nem sempre significativos para os alunos ou mesmo para a realidade presente (2008, p. 02).

Outras considerações significativas quanto à disciplinaridade, seguem abaixo nos relatos de Andrade & Azevedo (2007, p. 236):

É notória a presença, ainda, nos cursos de formação de professores, de uma prática muito mais voltada para a disciplinaridade no dia-a-dia dos cursos, apesar de discutirem o valor e a importância da interdisciplinaridade como componente essencial para a formação de professores para a Educação Básica, para que os professores possam se tornar mais competentes, críticos, criativos e reflexivos. Entretanto, na prática da sala de aula, os professores formadores não conseguem estabelecer ambientes de ensino e aprendizagem interdisciplinares, mesmo que a matriz curricular e as práticas de ensino propiciem aberturas para que essas práticas aconteçam de fato na formação de professores.

Perez Gómez (1997) comenta também que essa concepção linear e simplista dos processos de ensino tem impregnado a formação dos professores e que comporta um componente científico-cultural que garante o conhecimento do conteúdo a ensinar e outro componente chamado psicopedagógico que assegura o aprendizado da atuação em sala de aula.

O autor relata que os profissionais não devem abandonar o modelo de racionalidade técnica, pois existem algumas atividades técnicas que necessitam da aplicação de teorias e técnicas.

Diante disso, Tardif (2002), comenta que não há necessidade de excluir as lógicas disciplinares dos programas de formação, mas dar maior ênfase à lógica de formação profissional, pois é por esta que os alunos são reconhecidos como sujeitos do conhecimento (atores autônomos de suas práticas e competentes da própria profissão) e não chamados de “espíritos virgens”, os quais se limitam a aprender

apenas os conhecimentos disciplinares, bem como as informações procedimentais do ato de ensinar.

“Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente (Tardif, 2002, p. 242)”. Com isso, pode-se dizer que a parte que se refere à formação prática dos programas de formação de professores passa a ocupar uma significativa parte do currículo.

Sendo assim, o modelo aplicacionista dá lugar ao modelo de formação profissional fazendo com que a formação dos professores se tornem adequadas para o ato de ensinar com qualidade nas instituições de ensino, pois a prática profissional não é vista como aplicação da teoria. Segundo o autor acima mencionado, ela é vista como um espaço de aprendizagem e de formação dos futuros professores, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras dos formadores desses professores. Além de proporcionar um vaivém de prática e teoria, entre a experiência e a pesquisa, entre os professores e seus respectivos formadores, enfim, entre a formação universitária e o exercício da profissão.

É relevante comentar que Pérez Gómez (1997), em seus estudos sobre a formação de professores, chama o modelo de formação profissional de “racionalidade prática” que se refere à reflexão-na-ação atribuída por Schön.

Mas para que isso aconteça, Nóvoa (2002) comenta que deve haver um desenvolvimento do trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência de vida, uma vez que, em meio às mudanças, faz-se necessário inovar, enfim, refazer sua identidade.

Diante disso, faz-se necessário investir mais na pesquisa sobre a formação de professores, a fim de acontecer mudanças significativas através dos tempos em relação à profissão docente. Nesse sentido, Libâneo apud Pimenta (2002, p. 93) resgata a atividade essencial da escola, bem como as funções do professor, a fim de justificar o porquê da realização dessa pesquisa sobre a formação:

A atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor. O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetivos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudá-los a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolas e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre formação de professores.

Para tanto, ao transmitir esses valores, faz-se necessário que o professor ajude a desenvolver para os alunos a capacidade de trabalhar em grupo com autonomia, colaborando uns com os outros para que possam desenvolver o espírito crítico de cada um como futuros cidadãos. “O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar (ALARCÃO, 2007, p. 32)”.

Todavia, cabe ao professor possuir um conhecimento formal para ensinar, ser autônomo em suas decisões relacionadas aos seus problemas profissionais surgidos da prática, ter a capacidade de se adequar aos diversos contextos do ensino. Além disso, abandonar sua visão em relação a um ensino técnico, o qual exige a transmissão de conhecimentos acabados, desenvolvendo assim, uma aprendizagem relacional, de convivência com os seus iguais, uma integração maior com o grupo de trabalho, com a comunidade educativa.

O contexto em que se trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2006, p. 14).

2.2 COMO FORMAR O PROFESSOR?

No que diz respeito à formação, Imbernón (2006) comenta que ela assume um papel fundamental na vida dos professores, pois possibilita a criação de espaços de participação, de reflexão ¹⁷e de formação, fazendo com que eles aprendam e se adaptem às mudanças, além de promover o espírito crítico e incentivar a quebra das tradições diante das situações de sua profissão que há tempos existem e custam a mudar como as situações de trabalho, a hierarquia. Sendo assim, ao possibilitar, na formação, a reflexão sobre e nas mudanças, acabam por beneficiar os professores como um todo.

A formação docente deve ter como base a abordagem construtivista, pois o professor ao se deparar com a realidade é que constrói, de maneira processual e gradativa, seu conhecimento profissional. Ao lidar com esse conhecimento em construção, o professor precisa saber lidar com as mudanças no cotidiano. Com isso, a prática da formação docente deve considerar que a profissão não poderá ensinar por mera transmissão do conhecimento, além de não estar mais limitada somente em conteúdos e técnicas de ensino, mas em construções no que diz respeito ao conhecimento, por meio de processos reflexivos - considerando assim o desenvolvimento integral do ser humano e suas relações.

¹⁷ Segundo García (1997), o termo “reflexão” é o conceito mais utilizado para se referir às tendências da formação de professores, sendo considerado como elemento estruturador. Outros termos semelhantes são utilizados, como: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo, professores reflexivos, o professor como pessoa que experimenta continuamente, professores adaptativos, o professor como investigador na ação, o professor como cientista aplicado, dentre outros.

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 102).

É por isso que com a democratização do ensino devem-se re-pensar no papel dos professores, em sua formação, em sua valorização profissional, nas condições de trabalho. Daí, segundo Libâneo e Pimenta (2002), a importância de investir no desenvolvimento profissional dos professores, o qual envolve formação inicial e contínua que deve ser articulada a um processo de valorização identitária e profissional.

[...] convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino. A noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. [...] o conceito desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança (GARCÍA in NÓVOA, 1997, p. 55).

Considerar o ser humano e seu desenvolvimento como um todo, é respeitar que cada pessoa possui um modo de aprender, uma maneira de processar as informações, de adquirir conhecimentos durante seu processo de formação profissional.

Segundo Nóvoa (2002), para que ocorra a construção do conhecimento profissional do professor, deve levar em conta o conhecimento pessoal, construído por meio de

experiências de vida, ou seja, suas teorias pessoais. E que na formação inicial, deve propor aos formandos um programa baseado na compreensão, na produção e na análise reflexiva dessas teorias, a fim de construírem sua identidade. “A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (NÓVOA, 2002, p. 57).

Por isso que o autor comenta que durante a formação, deve-se investir na práxis como lugar de construção do conhecimento profissional, além de prestar atenção às vidas dos professores. Sendo assim, compreende-se o sujeito por completo levando-o a assumir sua formação como um processo interativo.

Inbernón (2006) se refere à aquisição de conhecimentos do professor, como sendo um processo complexo, adaptativo e experiencial; e explica que:

[...] aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente (INBERNÓN, 2006, p. 17).

Frente a isso, pode-se dizer que a aprendizagem da docência requer novas exigências nesse contexto. Mizukami (2003, p. 12) concorda com Inbernón (2006) ao comentar que aprender a ser professor:

[...] não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto aos conhecimentos.

Com isso, a formação básica se destaca como um dos momentos do processo de formação, de construção da docência, no qual o professor desenvolve uma prática reflexiva na ação e sobre ela. No processo de “reflexão na ação”, ele deve aprender a construir, compreender novas estratégias de ação e não somente a aplicação de técnicas. E, no processo de “reflexão sobre a ação”, deve refletir sobre a sua própria experiência vivenciada para poder caminhar em sua aprendizagem significativa de docente.

Para tanto, Schön (1997) afirma que o professor tem que prestar atenção no aluno, ser curioso, saber ouvir, fazendo-se de detetive para descobrir o que o aluno quer dizer com suas palavras. Sendo assim, deve ir ao encontro do aluno, a fim de entender seu pensamento, seu processo de conhecimento, fazendo com que ele consiga articular o conhecimento-na-ação com o saber escolar.

As autoras Ceroni, Castanheira e Masson (2008, p. 05) concordam com as idéias de Schön (1997) ao afirmarem que:

O Professor é a figura que mais colabora para a qualidade dos processos acadêmicos e cotidianos do espaço universitário. Ele precisa estar atento ao comportamento dos estudantes e buscar a motivação discente através de estratégias diferenciadas usando tanto a pesquisa como a extensão como instrumentos para a busca do verdadeiro aprendizado.

Enfim, um professor reflexivo é aquele que analisa sua própria prática com consciência, avalia com critérios as diversas situações de ensino-aprendizagem, sendo capaz de tomar as devidas decisões nos momentos certos. E isso somente ocorre com uma orientação reflexiva que contemple o conteúdo (conceitual), os processos (procedimental) e as atitudes (atitudinal) na prática também reflexiva.

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta,

mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1997, p. 83).

Para Schön (1997, p. 83), é possível também:

Por outro lado [...] olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-ação é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Diante dos processos acima descritos sobre a reflexão na ação e sobre a ação, relevante expor as idéias de Alarcão (2007, p. 50) ao comentar que:

A reflexão na acção acompanha a acção em curso e pressupõe uma conversa com ela. Reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interacção verbal em situação de conversação. A reflexão sobre a acção pressupõe um distanciamento da acção. Reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente.

Isso significa caminhar na aprendizagem. Esse caminhar quer dizer que a construção da docência não é limitada. Aprender a ser professor, aprender a ensinar e a começar a ensinar requer uma contínua formação. E esse aprendizado é realizado de maneira significativa, por meio dos sucessos, fracassos, troca de idéias, de conhecimentos. Com isso, os docentes têm a oportunidade de refletir e avaliar seus papéis, suas atuações, suas práticas pedagógicas e construir novamente, a fim de criarem condições favoráveis de ensino-aprendizagem.

Segundo Mizukami (2003), esta questão sobre a aprendizagem da docência contribui para o fato de refletir sobre “o papel da formação inicial no processo total da formação docente (p. 22)”, a qual deve proporcionar um bom suporte a fim de preparar os futuros professores em sua atuação.

Cabe aqui comentar que a formação inicial não pode estar desvinculada da formação continuada, pois as duas se complementam durante toda a vida docente. “A formação profissional supõe um continuum” (TARDIF, 2002, p. 287). As reformas educacionais têm desvalorizado a formação inicial e dado mais ênfase à formação em serviço, porém deve-se reconhecer a importância da articulação entre elas, pois tanto a aprendizagem da docência, quanto o seu desenvolvimento pela vida em serviço deve estar em constante processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, os docentes em geral podem refletir sobre a sua atual e/ou futura prática pedagógica no que diz respeito às formas de aprender e de ensinar.

Refletir sobre os seus próprios modos de aprender e de ensinar é considerado um elemento-chave do processo de aprender a aprender e do aprender a ensinar. Portanto, há necessidade de posição crítica diante da noção e do exercício da prática dentro do currículo de formação inicial, a qual tende a ser assumida acriticamente por futuros professores e seus formadores (MIZUKAMI, 2003, p. 40).

Quanto às reformas educacionais referentes à questão da formação inicial e continuada de professores, relevante destacar as palavras de Torres (in TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1996), ao comentar das recomendações do BM (Banco Mundial)¹⁸ para melhorar a educação de primeiro grau – assim chamada na época. Porém, mantém posições inconsistentes.

A autora comenta que o BM, por investir a anos nessa área, traz conclusões sobre o que não funciona - chamado por Torres (in TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1996) de “Becos sem Saída” - e o que funciona - também nomeado por ela de “Avenidas Promissoras”. Quanto à formação docente, a autora comenta que, para o BM, os

¹⁸ O Banco Mundial (BM) é um banco internacional considerado um “[...]organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO [...], a agência das Nações Unidas especializada em educação (TORRES apud WARDE et al, 1996, p. 125-126)”.

longos programas iniciais são considerados os becos sem saída; recomendando, assim, como avenidas promissoras, a formação em serviço, ou seja, a formação continuada com programas curtos, com visitas e intercâmbios, além da utilização da modalidade EaD; sendo que, segundo Torres (in TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1996), a formação de professores fica em terceiro ou quarto lugar de prioridade para a educação, e os livros didáticos tomam conta do primeiro lugar. Com isso, a autora comenta que essa proposta do BM nada mais é do que mais um beco sem saída.

Embora não se trate de optar entre o professor e o texto, já que ambos são fundamentais para a aprendizagem, mais importante que garantir textos de boa qualidade é garantir professores de boa qualidade. É o texto que deve estar a serviço do professor e não o contrário (TORRES in TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1996, p. 156).

Apesar de ser, a formação docente, uma das preocupações do BM, a autora afirma que esta continua sendo vista isoladamente, sem atender às mudanças. E complementa sua idéia dizendo que “o BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço [...] (TORRES in TOMMASI; WARDE; HADDAD; 1996, p. 156)”. Diante disso, a autora evidencia que a formação inicial não é a que deve ser desconsiderada, mas o modelo de formação inicial e continuada por ter transparecido ineficaz e ineficiente.

Sendo assim, cabe aqui comentar que Torres in TOMASSI; WARDE; HADDAD (1996), em contrapartida às propostas do BM, concorda com Mizukami (2003) e Tardif (2002) ao dizer que tanto a formação inicial e a continuada – chamada por ela de capacitação em serviço – são etapas do processo de aprendizagem profissional da docência e não se pode optar por uma ou outra, pois as duas são necessárias e se complementam.

Torres in TOMASSI; WARDE; HADDAD (1996) conclui que o BM não pode sustentar que a formação continuada é mais positiva, pois comenta que esta é uma estratégia para encobrir uma má formação inicial – garantia do domínio dos conteúdos. Não deve opor as duas formações, sendo que é o sistema escolar que deve ser a “fonte

mais segura de uma educação geral sólida dos professores (p. 167)”; além de não poder afirmar que se melhora a qualidade da educação sem melhorar a qualidade dos professores, pois do contrário é “inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida (p. 167)”.

Nóvoa (2002) relata que o importante é valorizar a preparação de professores reflexivos para que possam assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, tornando-se assim, um profissional competente.

Tardif (2002, p. 286) concorda com Nóvoa ao afirmar que:

[...] os professores reflexivos são aqueles que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia.

Entretanto, faz-se necessário que os formadores dos futuros professores compreendam os processos de aprendizagem profissional. Cabe a eles a consciência do que os seus alunos precisam aprender para ensinar e como eles aprendem; quais conhecimentos precisam aprender para ingressarem na profissão com uma bagagem que permita desenvolver, de maneira significativa, a aprendizagem dos alunos e que possibilite a construção de novos conhecimentos em tempos de mudança.

Diante disso, cabe aqui comentar que para Masetto (2006) a formação de profissionais nas faculdades e universidades, ou seja, a aprendizagem profissional ocorre por meio de situações que favorecem o desenvolvimento na área do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, no desenvolvimento de habilidades, de atitudes e de valores. E, nesse sentido, constata-se que essa tarefa diz respeito à atividade dos formadores de professores na aprendizagem de seus alunos.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese das idéias de Masetto (2006) em relação aos aspectos acima descritos e que são relevantes para a aprendizagem profissional, inclusive da docência em questão:

NA ÁREA DO CONHECIMENTO	Aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento existente, relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire, reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo, inferência e generalização de conclusões, transferência de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamento de teorias existentes, identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, emissão de opiniões próprias com justificativas, desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do pensamento e da resolução de problemas. Desenvolver um saber integrando os conhecimentos de um área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar, voltada para os compromissos sociais e comunitários (p.14).
NO ASPECTO AFETIVO-EMOCIONAL	Crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas. [...] trabalhados a atenção, o respeito, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, a segurança pessoal – superando as inseguranças próprias de cada idade e de cada estágio -, a valorização da singularidade e das mudanças que venham a ocorrer, e um relacionamento cada vez mais adequado com o ambiente externo (p. 14-15).
DE HABILIDADES	[...] Aprender a trabalhar em equipe, comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente universitário e presentes em seu ambiente de trabalho profissional, fazer relatórios, realizar pesquisas, usar o computador, elaborar trabalhos individuais dos mais diferentes tipos, aprender com situações simuladas e com atividades em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias (p.15).
DE ATITUDES E VALORES	[...] Aspecto mais delicado da aprendizagem de um profissional. [...] Necessidade de os curso superiores se preocuparem com o fato de que seus educandos valorizem o conhecimento, a atualização contínua desse conhecimento, a pesquisa, o estudo dos mais diversos aspectos que cercam um problema, a cooperação, a solidariedade, a criticidade, a criatividade e o trabalho em equipe. [...] Democracia, participação na sociedade, compromisso com a evolução, localização no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (tanto em relação a valores pessoais como a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos [...] (p.15-16).

2.3 APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Mizukami (2004) comenta que Shulman – autor estudado pela autora - traz algumas considerações importantes a respeito do processo de aprendizagem profissional da docência que será a questão relatada a seguir.

O autor construiu dois modelos para explicar as características dos conhecimentos da docência, ou melhor, dos conhecimentos profissionais que os futuros professores devem aprender para ensinar e o processo pelo qual esses conhecimentos são aprendidos. Esses modelos se referem à base de conhecimento para o ensino e ao processo de raciocínio pedagógico.

Em relação à “base de conhecimento para o ensino”, Mizukami (2004) relata que Shulman se refere ao que o professor precisa saber para ser professor e é constituído de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que ajudam ao professor no processo de ensino-aprendizagem e são imprescindíveis à sua atuação. Este modelo requer construção contínua, uma vez que é mais limitada na formação inicial e mais aprofundada durante o desenvolvimento profissional da docência.

A base de conhecimento, segundo Shulman citado por Mizukami (2004), é composta por categorias de conhecimento que os professores precisam saber para propiciar aprendizagem nos alunos. São elas: conhecimento de conteúdo específico, pedagógico geral, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, dos fins, propósitos e valores educacionais, do próprio processo de aprendizagem da docência e de políticas públicas educacionais. Estas categorias, por sua vez, podem ser organizadas em: conhecimento do conteúdo específico, pedagógico geral e de conteúdo.

No que diz respeito ao “conhecimento do conteúdo específico”, Mizukami (2004, p.5) relata: “Refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona. Inclui

tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. de uma área específica de conhecimento quanto aquelas relativas à construção dessa área”.

Diante disso, importante ressaltar que o professor tem o dever de compreender a matéria de sua área que irá trabalhar em sala de aula com seus alunos, para que a aprendizagem ocorra significativamente; além do dever de possuir conhecimento sobre as maneiras de reproduzir os conceitos para facilitar o pensamento deles.

Quanto ao “conhecimento pedagógico geral” (grifo meu), Mizukami (2004, p. 5) diz que:



Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos; conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política e relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimentos de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Já em relação ao “conhecimento pedagógico do conteúdo”, a autora comenta que: “Inclui compreensões do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 6)”.

Cabe aqui comentar que este conhecimento é construído pelos professores durante o processo de aprendizagem da docência, pois é aprendido em seu desenvolvimento, em sua atuação profissional, ou seja, por meio de sua experiência.

O outro modelo construído por Shulman sobre o pensamento e o conhecimento do professor, denomina-se “processo de raciocínio pedagógico”. De acordo com o autor acima citado por Mizukami (2004), este modelo está relacionado ao da base e apresenta como os conhecimentos são trabalhados durante o processo de ensino-aprendizagem. O processo de raciocínio pedagógico é formado por meio da visão do professor no ato de ensinar e é composto por seis processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

No ato de ensinar, o professor deve, em primeiro lugar, compreender os objetivos da área do conhecimento em que está inserido para ensinar, enfim, deve compreender a matéria que vai ser trabalhada com seus alunos para que possa criar condições, diversas maneiras para que aconteça uma aprendizagem significativa. Mas, para que isso aconteça, deve observar nas colocações dos alunos suas considerações prévias, seu conhecimento prévio da matéria.

Diante disso, Shulman citado por Mizukami (2004), relata que com a compreensão desses aspectos para ensinar, suas idéias devem ser transformadas, a fim de desenvolver planos, cursos e estratégias para serem trabalhados com os alunos, possibilitando-os compreender a matéria.

Mas, para que isso aconteça, cabe ao professor, segundo Mizukami (2004), realizar uma análise crítica dos materiais que vão ser utilizados no ato de ensinar, da análise do conteúdo a ser ensinado; enfim, deve revisar, escolher e modificar para que se tornem mais adequados ao ensino.

Em seguida, o professor deve utilizar de diversas representações. Para tanto, deve construir um repertório representacional (filmes, músicas, explicações, simulações, dramatizações...) que servirá para articular as compreensões do professor e as dos alunos criadas no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da escolha do repertório representacional, Mizukami (2004) comenta que o professor deve pensar, agora, como o processo de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido. Nesse sentido, necessita construir um novo repertório, um repertório de estratégias de ensino e selecioná-las para aplicar na sala de aula. Porém, para

fazer a seleção, deve-se levar em conta as características dos alunos, como o interesse, a atenção, suas dificuldades, a cultura, a idade, suas pré-concepções, etc. Feito isso, cabe ao professor observar as características de ensino na sala de aula, ou seja, o desempenho quanto à sua organizações e gestão da classe, suas formas de lidar com os alunos, o conteúdo a ser trabalhado, bem como as atividades a serem aplicações. Deve observar também os questionamentos e as explicações realizadas, a disciplina, entre outras.

Revisões e análise crítica do desempenho do professor, de sua ação pedagógica devem ser realizadas, ou melhor, deve-se fazer uma auto-análise, refletir sobre se o seu trabalho está adequado aos objetivos estabelecidos em sua área de conhecimento.

Todavia, conferir as compreensões, comparar as dúvidas dos alunos, avaliar deve estar presente durante o ato de ensinar.

Ao final do processo de raciocínio pedagógico, cabe ao professor realizar uma nova compreensão do processo como um todo, a fim de possibilitar construções de novas compreensões e novas aprendizagens.

Diante desses processos de aprendizagem profissional da docência, cabe aqui comentar que o professor deve saber que o eixo de sua formação é a atitude investigativa, pois, conforme Mizukami (2004), a formação é um processo contínuo de investigação, no qual suposições, aprendizagens e construções de conhecimentos profissionais são realizadas constantemente num movimento de teoria-prática-teoria. Para tanto, cabe ao professor desenvolver tal atitude para que possa investigar os aspectos dos processos educacionais em situações de mudanças e incertezas.

2.4 A PESQUISA-INVESTIGAÇÃO E O PROFESSOR PRÁTICO REFLEXIVO

Em relação à atitude investigativa como eixo da formação dos pedagogos, Pimenta (2002) comenta que o curso de Pedagogia deve estar integrado ao ensino/pesquisa, pois não há possibilidades de pensar no pedagogo que não saiba o que ensinar, o que pesquisar. E ainda relata que: “[...] todos os professores devem possuir pelo menos um mínimo de formação pedagógica, mas um mínimo considerado suficiente para sua atuação como “professor-pesquisador”, isto é, como “educador” e não apenas “ensinador” (PIMENTA, 2002, p. 150)”.

Tardif (2002) concorda com Pimenta sobre a importância da pesquisa no curso de Pedagogia ao afirmar que ela ajuda a melhorar a formação inicial, pois fornece aos futuros professores conhecimentos que provêm a análise do trabalho docente na sala de aula. Porém, comenta que a pesquisa esteve longe da prática dos professores causando falta de profissionalismo entre os professores universitários por não se preocuparem em integrar as pesquisas com a formação. Nesse sentido, o autor enfatiza a importância da pesquisa na prática profissional, a qual se refere a um espaço de produção de conhecimentos profissionais, sendo que esta produção deixa de ser somente dos pesquisadores, mas também dos professores.

Masetto (2006), por sua vez, comenta que o termo “pesquisa” (grifo do autor) compreende diversos níveis e que um destes níveis diz respeito à pesquisa como sendo:

[...] Aquela atividade que o professor realiza por meio de seus estudos e de suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e *papers* que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares (p. 19).

Acredita-se, então, que a articulação entre a pesquisa e a ação reflexiva é a base para uma prática significativa dos professores no ato de ensinar. A pesquisa deve ser o componente essencial na formação para que se possam construir espaços

mais férteis para se produzir conhecimentos. Para tanto, faz-se necessário que o curso de Pedagogia seja constituído de um projeto pedagógico que seja interdisciplinar e coletivo para a formação inicial e continuada dos professores, assegurando a valorização profissional.

Ao invés do curso de Pedagogia transmitir receitas prontas e acabadas de métodos, técnicas, conteúdos, cabe a ele fazer com que os alunos – futuros professores - reflitam, aprendam a pensar, a ensinar, a aprender, a pesquisar, investigar, enfim, a adquirir certas competências e habilidades na e sobre a sua formação docente, por meio de elementos teóricos e situações práticas, pois, segundo Libâneo e Pimenta (2002) é difícil educar fora de uma situação concreta, sem uma realidade definida.

O curso [...] é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia – cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana (LIBÂNEO in PIMENTA, 2002, p. 61).

É por meio da formação e da prática pedagógica que os professores adquirem um suporte, uma base de conhecimentos para atuarem nas salas de aula com seus alunos. Por isso, a necessidade do estudo contínuo dos aspectos de sua profissão, desde suas experiências e vivências pessoais, de sua preparação formal e seu desenvolvimento ao longo de sua vida profissional. “Por base de conhecimento entende-se o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 2003, p. 67)”.

No tocante da formação inicial, foi relatado anteriormente que a pesquisa fornece conhecimentos aos futuros professores a partir do estudo da prática. Já na formação continuada, ou seja, durante o desenvolvimento profissional na carreira docente, a pesquisa contribui para solucionar problemas, para atender as necessidades que os professores poderão passar. Nesse sentido, Tardif (2002) comenta que cabe aos formadores de professores integrarem seus alunos em atividades de formação e de

pesquisa, proporcionando-lhes a produção de saberes originais e específicos. Este, por sua vez, seria o novo modelo de formação profissional.

É dever do curso de Pedagogia desenvolver a reflexão em seus alunos, dando à pesquisa um caráter didático para que possam desenvolver um processo de análise e de reflexão entre os professores sobre tal situação real apresentada. Fazendo isso, os futuros professores estarão iniciando suas atividades de pesquisa na área em que vão atuar ou em que já atuam. Para tanto, o corpo docente deve discutir os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para a sua realização de maneira a dotá-los de instrumentos intelectuais úteis ao conhecimento a fim de fazer com que eles aprendam a ensinar em situações de incerteza e de mudança. Nesse sentido, a reflexão trabalhada deve ser estruturada e avaliada por meio dos conteúdos, processo e atitudes.

[...] formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (INBERNÓN, 2006, p. 39).

A experiência que os professores vão adquirindo por meio de pesquisas proporcionadas pelos seus formadores, que levam à reflexão e análise coletiva sobre situações reais da escola, que desenvolve uma atitude investigativa; acabam desenvolvendo críticas significativas quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem, fazendo com que esses professores se aproximem da realidade das escolas, além de articular a teoria aprendida com a prática analisada, refletida com os demais colegas; e também de re-avaliar sua própria prática profissional. Por isso é que a pesquisa deve ser utilizada com uma função didática, pois ao trabalhar com ela, os formadores vão preparando seus alunos a se tornarem também pesquisadores, abrindo assim outros caminhos, outras possibilidades que possam surgir no decorrer de sua formação.

É relevante comentar as palavras de Alarcão (2007) sobre a noção do professor reflexivo: “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores (p. 41)”. Isso pode ser ampliado por Schön (2000): “A reflexão gera o experimento imediato (p. 34)”, pois ao pensar, experimentam-se novas ações, compreensões são testadas, a fim de mudar as situações para melhor.

Para Schön (2000, p. 234), o profissional reflexivo:

[...] deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação. A educação em uma disciplina pode aproximar os indivíduos de formas de investigação que não são literalmente aplicáveis à prática em si, a partir das quais poderão ser improvisadas as formas de investigação que *podem* funcionar na prática.

Diante disso, faz-se necessário o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do curso, no qual deve estar coerente e com clareza a teoria que deve ser aprendida para poderem ensinar, os objetivos, os procedimentos, os meios, as avaliações que serão realizadas para atingir as propostas e se os programas de formação possuem articulação com os conteúdos que levam ao trabalho de reflexão.

O futuro professor, no entanto, precisa adquirir conhecimentos em relação ao “planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural, etc (Inbernón, 2006, p. 17)”. E, é através da formação docente que propõem um processo de aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes – que, segundo Tardif (2002), se referem aos saberes profissionais - que esse futuro professor se tornará um profissional reflexivo, capaz de investigar aspectos da realidade educacional e social, na qual está inserido.

Para que isso ocorra na prática, o currículo e seus programas de formação de professores devem se basear no desenvolvimento de competências, a fim de obter um profissional com capacidade para interpretar, compreender e refletir sobre a sua própria prática, sobre a realidade docente e social, ser agente de mudanças que sabe o que, o por que e o como fazer com as situações que venham a ocorrer no decorrer de sua profissão.

Para Tardif (2002), os programas de formação devem ser organizados em função de uma formação cultural/geral e a formação científica/disciplinar, por meio da contribuição das disciplinas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.); que devem se inter-relacionar e estar vinculadas à formação prática. Esta por sua vez, diz respeito aos estágios de longa duração, contatos freqüentes com o ambiente onde ocorre a prática, análise de casos, dentre outros. Nesse sentido, Tardif (2002), ressalta a importância dos formadores dos futuros professores especificarem as contribuições de suas disciplinas em relação à prática profissional dos professores.

Inbernón (2006) critica com relevância a questão da formação inicial, dizendo que os futuros professores não recebem preparo suficiente para aplicar métodos em sala de aula no momento de sua atuação profissional. E que os cursos de formação também não informam como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.

Nesse sentido, cabe aos professores de profissão, como são chamados por Tardif (2002), se integrarem ao currículo da formação inicial, visando a habituar os alunos à sua prática profissional. Fazendo isso, os futuros professores adquirem um novo olhar, inovam, constroem teorias que serão articuladas ao exercício da profissão, e conseqüentemente formar-se em um prático-reflexivo que, segundo o autor, é capaz de analisar situações de ensino-aprendizagem, de julgar pedagogicamente com coerência e agir com eficácia por toda a sua carreira docente.

2.5 OS REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES X A REALIDADE DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Além da formação inicial, os professores têm e devem se favorecer de uma formação continuada, mas que seja adequada às suas necessidades profissionais de acordo com as exigências de uma sociedade em transformação. Relevante comentar que essa formação também se dá nos cursos de Pedagogia, uma vez que os alunos ao ingressarem na Universidade, possam ter realizado o curso de Magistério, por exemplo, e/ou já estejam atuando profissionalmente e, necessitem de seu desenvolvimento profissional, ou seja, da criação de uma cultura de sua formação contínua. Por isso, voltam às Universidades para atualizar a formação que receberam.

Cabe aqui comentar que os professores em serviço realizam atividades específicas e/ou pedagógicas de sua área do conhecimento e necessitam como foi relatado anteriormente, atualizarem-se. Importante ressaltar aqui que há diversas possibilidades de continuarem a estudar, como em participações em congressos, simpósios, em cursos de aperfeiçoamento, de pós-graduação, de especialização, além de seu próprio ambiente de trabalho, ou seja, na escola.

Com isso, cabe aos formadores de professores conhecerem a história de vida de seus alunos, pois acredita-se que muitos deles ainda pensam que os professores e/ou futuros professores, ao ingressarem nos curso de Pedagogia, não possuem conhecimento, experiência social. E isso é um pré-requisito importante para o curso planejar seus programas de ensino.

Nesse sentido, cabe ao curso de Pedagogia investir no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional de seus alunos. Para tanto se faz necessário repensar em seus programas, na proposta curricular, ou seja, em seu projeto pedagógico, a fim de adequá-lo à formação dos professores, em suas necessidades profissionais, bem como aos desafios propostos pela sociedade do conhecimento. Sendo assim,

busca-se uma nova maneira de trabalhar para que avanços sejam verificados na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no contexto educacional em geral.

“O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que possam dar corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 2002, p. 64)”.

[...] espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (LIBÂNEO E PIMENTA, 2002, p. 43),

Nóvoa (2002) concorda com os autores citados acima, ao afirmar que a formação continuada deve favorecer uma perspectiva crítico-reflexiva para que os professores possam pensar com autonomia para investirem em sua pessoa, desenvolver um trabalho livre e criativo, a fim de construírem sua própria identidade pessoal e profissional.

Ao preparar os futuros professores para a sua atuação docente¹⁹, é preciso desenvolver atitudes, por meio do diálogo e da interação, de forma a se conscientizarem da importância da continuidade de sua formação, devido às mudanças. Daí a relevância dos programas do projeto pedagógico do curso de pedagogia a serem trabalhados em sala de aula, em promover situações de aprendizagem significativas para a inovação.

No entanto, cabe aos alunos entenderem as mudanças ocorridas na sociedade do conhecimento e estarem dispostos a se preparar para investigar, observar e refletir

¹⁹ A docência depende da pedagogia, pois o ensino é uma modalidade do trabalho pedagógico. Todavia, o trabalho docente é trabalho pedagógico, por ser uma atividade com propósitos, porém, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

sobre o seu entorno, comprometendo-se a construir novos conhecimentos e saber aplicá-los na educação.

Pode-se dizer, então, que o desenvolvimento profissional propiciado na formação do professor, serve de estímulo para uma melhora constante de sua prática, bem como de benefício para a aquisição de novos conhecimentos, de desempenho da qualidade do trabalho. Isso ocorre por meio de reflexão na e sobre a sua prática, da troca entre os profissionais, como já foi relatado anteriormente, num processo constante de auto-avaliação. “[...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (INBERNÓN, 2006, p. 49)”.

Ao se falar sobre a troca entre os profissionais, acredita-se que essa socialização começa com a formação inicial, onde são gerados hábitos, atitudes, valores que se refletem, futuramente, no decorrer de sua prática, de seu exercício profissional.

Em relação aos questionamentos que devem ser realizados, se referem à análise do conhecimento profissional colocado em prática, à teoria trabalhada para que se possa fundamentá-la, reorganizá-la, atualizá-la durante o desenvolvimento profissional.

Mas, para que haja uma análise do conhecimento profissional, o currículo deve proporcionar experiências interdisciplinares que permitem a reflexão entre as diferentes disciplinas, incluindo as que possuem estágios supervisionados. E experiências transdisciplinares, as quais propiciam aos futuros professores fazerem relações sobre a educação e a realidade social em seu processo de aprendizagem da docência, para que se desenvolva uma consciência crítica sobre a sua profissão e poder transformá-la, visando à melhoria da educação.

Diante desse aspecto, cabe aqui comentar as palavras de Andrade & Azevedo (2007, p. 237):

Não podemos desconsiderar que existem algumas experiências significativas que buscam repensar a formação de seus alunos e também dos próprios formadores, a maior integração entre a teoria e a prática, o redimensionamento dos estágios na matriz curricular (Diretrizes Curriculares Nacionais) e a valorização da formação continuada dos profissionais de ensino.

É notória a necessidade de um maior aprofundamento desta temática, buscando, nas entrelinhas da epistemologia da interdisciplinaridade, as respostas e/ou caminhos a serem percorridos a fim de um pleno envolvimento dos sujeitos no processo educacional, sob a fecunda idéia de interação dos conhecimentos nas mais diversas áreas de atuação e estudos.

Em sua aprendizagem, devem-se considerar os elementos teóricos e as situações práticas para que os futuros professores se aproximem da realidade. Porém, sabe-se que em muitos cursos somente após do aprendizado da teoria é que esses futuros professores começam a ter contato com a realidade. Segundo Schön (2000), o currículo profissional apresenta primeiramente a ciência básica, depois a ciência aplicada e somente ao final do curso, abre-se um espaço para o desenvolvimento de habilidades técnicas e prática cotidiana, para que possam aplicar finalmente os conhecimentos aprendidos.

Libâneo e Pimenta (2002) concordam com Inbernón (2006) ao afirmar que este aprendizado deve percorrer outro caminho. Comentam que ao ingressarem no curso de Pedagogia, devem-se colocar aos futuros professores, problemas, desafios os quais possibilitem experimentar soluções. Isso é claro, articulados aos conteúdos das disciplinas.

Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO E PIMENTA, 2002, p. 51).

Além disso, os autores comentam também que significa a articulação entre a formação inicial (relacionada aos contextos de trabalho que proporcionam refletir

sobre as disciplinas com base no que pede a prática) e a continuada (partindo dos saberes e das experiências adquiridas com a prática que se relaciona com a formação inicial, uma vez que esses professores em serviço vão à universidade para refletir mais profundamente sobre a sua prática de sala de aula. Todavia, relatam que a formação tanto inicial, quanto continuada estão voltadas para a escola, local de inovação para a melhoria do desenvolvimento profissional da docência. Sendo assim, ao apoderar-se da prática docente como objeto de estudo para a formação teórico-prática, torna-se mais amplo o conhecimento no campo da formação de professores.

2.5.1 O estudo de caso, o estágio e a prática reflexiva

É relevante comentar que uma das estratégias significativas que os formadores de professores devem trabalhar para o aperfeiçoamento dos futuros professores no curso de Pedagogia é o “estudo de caso”. Ao apresentar aos alunos uma situação de ensino, na qual são descritas as características dos professores e alunos, onde são apresentados os contextos escolares, como a aula propriamente dita, bem como suas características pedagógicas; acaba proporcionando uma análise crítica dos fatos, um estudo de alternativas, enfim, um debate para a resolução dos problemas apresentados. Nesse sentido, contribuem para o desenvolvimento da prática reflexiva.

García (1997, p. 71) comenta que os estudos de casos:

[...] ajudam os futuros professores a familiarizar-se com a análise e a acção em situações complexas. Os casos oferecem situações que superam a tradicional simplificação da actividade docente nas aulas teóricas. Os casos podem ainda favorecer o desenvolvimento de uma consciência mais sensível ao contexto e às diferenças individuais.

E ainda relata que o ensino baseado em casos:

[...] implica os futuros professores na sua própria aprendizagem: Numa sala de aula onde se recorre a casos, os estudantes deixam de ser passivos, receptores de informação [...] e convertem-se em participantes activos e responsáveis pela sua própria aprendizagem. Ao discutir um caso, o futuro professor usa não só os seus conhecimentos académicos, mas também as suas experiências prévias, os seus sentimentos, atitudes e valores pessoais. [...] promove a criação de um ambiente de trabalho em grupo e de colaboração entre os futuros professores (p. 72).

Schön (2000, p. 236) salienta a importância da utilização de ensino sobre os estudos de caso dizendo que:

Professores com tal habilidade já sabem como usar os casos de várias formas. Eles colocam os estudantes em um modo de atenção operativa, permitindo-lhes que não apenas analisem uma situação ou digam o que os outros deveriam fazer, mas também que digam (em caso de informação assumidamente inadequada) o que fariam no caso analisado por eles [...]. Alguns professores que utilizam o estudo de caso são capazes de ir mais além, ajudando os estudantes a entenderem um caso problemático no qual nenhum princípio conhecido esteja envolvido. Nesse caso, o estudante é ajudado a desempenhar um tipo de experimento com sua concepção, a tentar aplicar, na “bagunça” de uma situação de ação concreta, uma maneira de conceber o problema que faça sentido, uma estratégia de investigação pela qual se possa testar se o problema pode ser resolvido dentro de limites reais e uma abertura a respostas inesperadas que sugiram como o problema pode precisar ser refeito [...]. Alguns professores de estudo de caso muito bons já sabem como fazer todas essas coisas, e esse tipo de ensino merece ser chamado de ensino prático reflexivo [...]. [...] O ensino de estudo de caso pode expandir-se para incluir a reflexão sobre a prática organizacional. A questão, para o estudante, não é apenas “O que você faria nesta situação?”, mas sim, “Quais intervenções, especificamente, você experimentaria para fazer com que as ações que recomenda sejam eficazes nesta organização?”.

Além da utilização de estudos de caso como instrumento trabalhado pelos formadores de professores com os futuros professores no curso de Pedagogia, visando o seu aperfeiçoamento profissional da docência, existem também outros de

grande relevância para o ensino da teoria-prática. Simulações ao vivo, vídeos, jogos, análises de reportagens do cotidiano escolar são estratégias significativas que devem ser trabalhadas em sala de aula, pois permitem a aproximação da realidade, proporcionando assim a análise de situações de ensino ocorridas em sala de aula e posteriormente a tomada de decisões em conjunto. Por isso a necessidade, segundo García (1997, p. 65) “de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação, numa perspectiva que supere as práticas actuais, que continuam a basear-se mais na intuição e na experiência do que no conhecimento científico disponível”.

Diante dos argumentos acima citados, pode-se dizer da importância de um currículo profissional nos cursos de Pedagogia que proporcionem condições para um ensino prático reflexivo. Isso devido ao fato da prática ser fundamental de todo o currículo na formação de professores. É o lugar de aprendizagem e de construção do saber do professor²⁰, pois representa a realidade da sala de aula.

Segundo Pérez Gómez (1997), a prática reflexiva sendo o eixo, o núcleo do currículo da formação de professores deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes, enfim, de competências por meio da articulação dos conhecimentos produzidos no diálogo com a situação real. Nesse sentido, é negada a separação entre a teoria e a prática, pois o processo de formação de professores deve começar pelo estudo do ato de ensinar, sendo que o conhecimento na ação deve ser flexível e se apoiar na reflexão na e sobre a ação. Com isso, a prática, segundo o autor, é um processo de investigação do que uma aplicação é uma atividade artística e não técnica e é por meio dela que se constrói o pensamento prático do professor.

Em face desses aspectos, cabe aqui relatar a importância do “estágio” no processo da formação docente que, segundo Pimenta & Lima (2004), tem por finalidade integrar o processo de formação dos futuros professores, considerando “o campo de

²⁰ Segundo García (1997), o “saber do professor” recebe termos diversos, como: conhecimento prático pessoal, construções pessoais, modos pessoais de entender, teorias da ação, paradigmas funcionais, sabedoria prática, crenças, dentre outros.

atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (p. 24)".

Sendo o estágio, um campo de conhecimentos e o centro do currículo do curso de Pedagogia, as autoras relatam que este deve proporcionar aspectos referentes à construção da identidade dos alunos, além de saberes e posturas profissionais; pois é no processo de formação que surgem as opções apresentadas pelo curso. Análises da prática pedagógica no campo, bem como o respaldo das disciplinas ajudam nessa construção.

O estágio sempre foi reconhecido como o lugar da "prática" nos cursos de Pedagogia, lugar de atuação após o aprendizado da "teoria" em sala de aula. , sendo uma atividade de final de curso. Diante das palavras de Pimenta & Lima (2004), verifica-se que o curso não adota a prática como referência para a fundamentação teórica e a teoria, por sua vez, não é fundamentada. Sendo assim, o currículo é composto por disciplinas isoladas, sem articulação entre elas; além da carga horária de estágio não ter a devida importância para a formação de professores.

Segundo Pimenta & Lima (2004), existem modos de aprender a profissão no estágio. Um deles seria a "imitação", por meio da observação e reprodução, porém não é suficiente e sim, limitada devido ao fato dos futuros professores deixarem de lado conhecimentos e experiências já adquiridos, até então, para que possam se adaptar a um contexto. Esse modelo é tradicional, como "um aprendiz que aprende o saber acumulado (p. 36)".

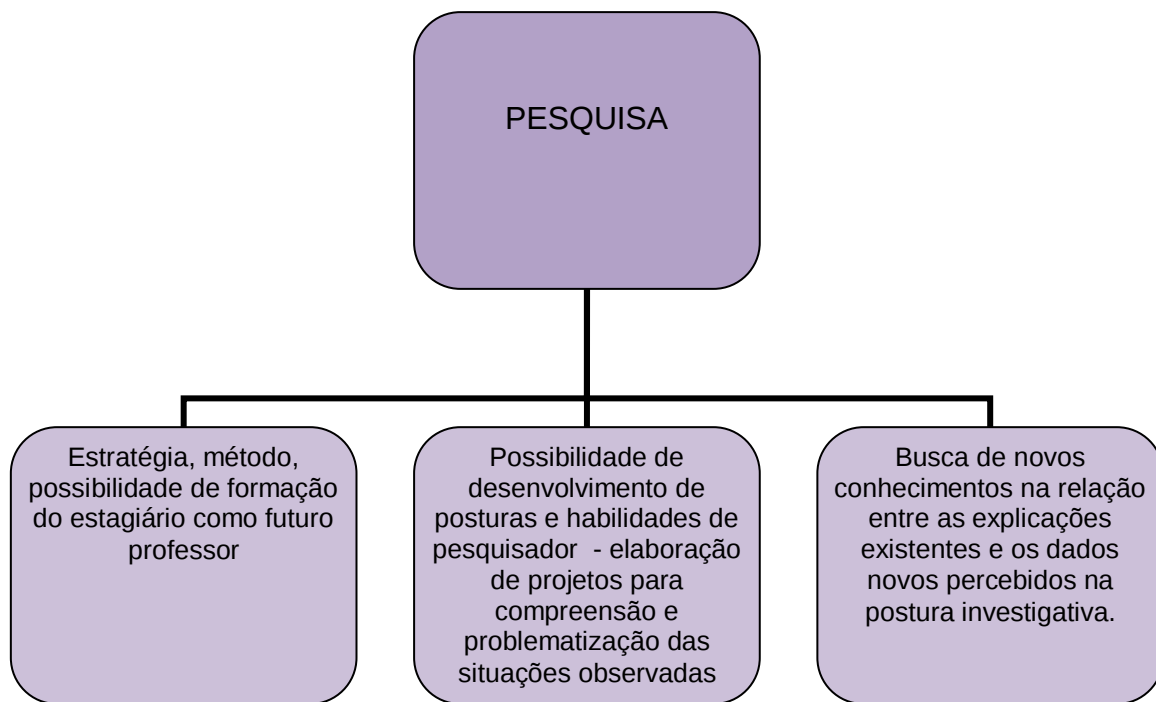
Outro modo seriam as "técnicas" que acaba restringindo-se ao "prático" – à prática pela prática e à aplicação de técnicas somente, sem reflexão, como no desenvolvimento de habilidades, ao preenchimento de fichas de observação, às técnicas a serem utilizadas em sala de aula, etc. Nesse sentido, dá a entender que a teoria é desarticulada da prática, vice-versa. Ainda, dentro dessa perspectiva, Pimenta & Lima (2004) relatam que as dinâmicas de grupo e as miniaulas estão intrínsecas a esse modo de aprender, além das oficinas pedagógicas. Quanto a isso, relatam:

As oficinas pedagógicas que trabalham a confecção de material didático e a utilização de sucatas ilustram essa perspectiva. [...] Têm sido utilizadas como cursos de prestação de serviço às redes de ensino, obras sociais e eventos, o que acaba submetendo os estagiários como mão-de-obra gratuita e substitutos de profissionais formados (p. 38).

Importante destacar que, segundo as autoras, as técnicas são necessárias para o desempenho docente, pois possibilita o treinamento de habilidades, mas não um vínculo entre a vida e o trabalho concreto nas escolas. Isso porque as disciplinas do curso de formação de professores não estabelecem ligações entre os conteúdos que são desenvolvidos e a realidade do ensino.

E é devido a essas perspectivas que há uma dicotomia entre a teoria e a prática. Por isso que Pimenta & Lima (2004) comentam que no processo de formação, o papel da teoria é o de iluminar e oferecer instrumentos para a análise e investigação no campo, além de interpretações, questionamentos das práticas e ações dos sujeitos. No estágio é que se deve oportunizar a compreensão das práticas institucionais e das ações dos profissionais da educação, a fim de se preparar para a atuação profissional, ou seja, propiciar a aproximação à realidade na qual irá atuar, levando à reflexão e posteriores intervenções, para que possam apontar transformações necessárias. Porém, isso só é atingido se o curso de Pedagogia proporcionar o estágio articulado a todas as disciplinas – fundamentos e didáticas - que devem ser “teóricas” e “práticas” (grifo do autor).

Entretanto, todo esse processo é possibilitado somente pela atividade de “pesquisa”. A seguir, observam-se questões sobre a pesquisa, segundo as autoras estudadas:



Diante das questões referentes à pesquisa no estágio, cabe aqui comentar que, com a sua utilização, os futuros professores adquirem um pensamento reflexivo, sendo capaz de responder às exigências da sociedade do conhecimento, num determinado momento histórico, social e cultural. “Tirar do papel e tentar operacionalizar a idéia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistérios e dos planos de ensino dos professores formadores (p. 51)”.

Sendo assim, pode-se dizer que a pesquisa é fundamental na formação dos professores, pois possibilita a investigação de novas maneiras de ensino-aprendizagem, não somente aos alunos, mas também para os formadores de professores que, por meio desta, revêem suas atividades docentes, proporcionando a formação continuada.

Entretanto, os professores orientadores dos estágios supervisionados devem proceder “no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 45)”, partilhando com os alunos saberes, além de aconselhar, avaliar, propor

soluções de problemas. Com isso, os professores abrem possibilidades de realização de pesquisas e conseqüentemente, a construção de projetos de pesquisa, após estágio; sem contar do encontro de aspectos para a construção de sua identidade profissional.

Contudo, é necessário promover a integração da problemática da prática com as ciências básicas e aplicadas; por isso, a importância do papel dos formadores de professores no curso. Estes, por sua vez, são responsáveis pela formação teórica e prática dos futuros professores, de sua aprendizagem de reflexão na e sobre a ação, sendo capazes de atuar e refletir sobre a sua própria ação.

As autoras acima citadas concluem suas idéias sobre o estágio, dizendo:

Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.

[...] O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 56).

Nesse sentido, cabe às universidades garantir a presença de formadores experientes que se preocupam com a inovação em meio às mudanças, e com o desempenho de seus alunos, por meio do desenvolvimento do ensino reflexivo.

Diante das mudanças que vêm ocorrendo, bem como as exigências da sociedade do conhecimento, muitos professores que já atuam profissionalmente estão indo à Universidade, a fim de se atualizar, de se qualificar. Nesse sentido, relevante comentar que os cursos de Pedagogia, além de receber alunos que vão aprender a profissão, recebem uma significativa porcentagem de alunos-professores. Sendo assim, o estágio possibilita, segundo Pimenta & Lima (2004), aos alunos que não exercem o magistério, a aprender com os colegas que já possuem experiência.

Para os alunos que já são professores, o estágio, então, abre caminhos de reflexão sobre a sua identidade, proporcionando assim, uma formação continuada.

Dessa forma, cabe aos professores formadores levar os alunos-professores, nos estágios, a refletir sobre suas experiências à luz das teorias, a produzir novos conhecimentos e, conseqüentemente, melhorar sua prática de acordo com as propostas da sociedade contemporânea para a educação.

Nesse sentido, Pimenta & Lima (2004), relatam que o estágio para os alunos que já são professores proporciona a complementação e o cruzamento de práticas e teorias, sendo um espaço de diálogo, de descobertas de novos caminhos na educação, a fim de favorecer melhoras na aprendizagem dos alunos na escola. Sendo assim, pode-se afirmar que o estágio é um espaço de formação continuada desses alunos, permitindo a busca por uma educação de qualidade.

Sabe-se, enfim, que a docência não se limita ao domínio de conteúdos das disciplinas “teóricas”, mas da articulação com a prática, que juntas permitem reflexões, construções e transformações a cerca do ensino no mundo de incertezas. Daí a importância da realização de estágios permeando todo o curso em uma teia de relações com todas as disciplinas do currículo, vinculado ao projeto pedagógico, a fim de fazer com que os alunos possam desenvolver-se profissionalmente como docentes, por meio da formação inicial e continuada.

3 A VOZ DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE A SUA FORMAÇÃO

“... A honra é, obviamente, a opinião alheia sobre o nosso valor e, subjetivamente, o nosso temor dessa opinião”.

(Schopenhauer, Aforismos para uma vida sábia)

O presente capítulo, como modalidade de pesquisa, apresenta um estudo de caso acompanhado de pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e de cunho descritivo, pois se pretendeu abordar a fonte em seu próprio meio, bem como registrar e analisar os fenômenos estudados.

Antes de mais nada é relevante descrever algumas considerações de André (2005, p. 16) sobre o estudo de caso:

[...] estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que deles advém.

São abordados aqui, os passos da investigação, a fim de, conforme foi relatado anteriormente, compreender como está sendo desenvolvida a aprendizagem profissional da docência em um curso de Pedagogia de Universidade particular da cidade de São Paulo, sua contribuição para a prática pedagógica, o olhar dos alunos-professores diante de seu processo de formação.

Esta pesquisa, por sua vez, utilizou, para o levantamento dos dados, entrevistas semi-estruturadas com questões direcionadas, as quais foram feitas para os alunos do 8º semestre do referido curso de Pedagogia.

Para que as entrevistas pudessem ser realizadas, foi solicitada à coordenação do curso e à diretoria da unidade universitária uma autorização. Elaborou-se um documento por escrito, no qual conteve os objetivos da entrevista e as informações que se pretendeu obter. Autorizada a entrevista, foi realizado um contato inicial com todos os alunos do 8º semestre do curso de Pedagogia, com os quais foi desenvolvida uma entrevista coletiva (ANEXO 1), ou melhor, uma roda de conversa em que as alunas puderam apresentar sua ótica quanto à aprendizagem profissional da docência e suas reflexões sobre a prática pedagógica dos alunos de final de curso. Nesse momento, pediu-se a participação voluntária e a cooperação de todos. Solicitou-se a permissão para a gravação, assegurando a eles seus direitos ao anonimato.

Importante relatar que nesse primeiro encontro realizou-se uma breve apresentação mútua, a explicação da finalidade da pesquisa a ser realizada. Abriu-se, enfim, um espaço para dúvidas e esclarecimentos dos alunos tornado o clima mais informal, deixando-os mais à vontade para se expressar. Então, foi colocada uma questão desequilibradora, já formulada anteriormente, a qual possibilitou focar o ponto de partida para a conversa/entrevista coletiva. A questão foi a seguinte: **“Quais foram as suas impressões a respeito do curso como um todo realizado por vocês?”**. No decorrer da manifestação de opiniões das alunas, outras questões foram sendo elaboradas espontaneamente, a fim de resgatar e aprofundar informações relevantes sobre o curso em questão que abordasse o interesse da pesquisa.

Em relação à elaboração da questão desequilibradora, importante registrar o que reitera Szymanski (2004, p. 30):

A experiência tem demonstrado que a elaboração da pergunta desequilibradora não é uma tarefa tão fácil como se pensa de início. Há vários critérios a serem levados em conta, tais como:

- a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar indução de respostas;
- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo lingüístico do participante;
- e) a escolha do termo interrogativo [...].

Das informações coletadas na entrevista coletiva, em seguida, foram realizadas, com 10% dos alunos, entrevistas semi-estruturas contendo cinco questões direcionadas sobre o curso de Pedagogia (ANEXO 2), a fim de aprofundar essas informações. As questões foram as seguintes:

Questão nº 1 – O que o curso de Pedagogia tem priorizado em termos de formação?

Questão nº 2 – Será que o curso de Pedagogia tem favorecido a construção de conhecimentos teóricos e práticos aos futuros professores? Esses conhecimentos são articulados?

Questão nº 3 – Quais estão sendo os conteúdos pedagógicos e específicos das diferentes áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula, os quais são essenciais para garantir os processos de desenvolvimento profissional dos professores?

Questão nº 4 – Será que, a partir da formação que tiveram no curso, os professores conseguirão desenvolver uma prática adequada em seu exercício na sala de aula que irão atuar?

Questão nº 5 – Como tem sido realizado o estágio supervisionado?

Importante relatar aqui que a entrevista coletiva foi realizada oralmente e gravada, como já foi relatado anteriormente, em uma roda conversa. Já nas entrevistas semi-estruturadas, as sete alunas responderam às cinco questões direcionadas, utilizando-se da linguagem escrita. As duas entrevistas, portanto, foram transcritas pela pesquisadora, posteriormente, na íntegra.

De acordo com Szymanski (2004, p. 74):

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.

Análises sobre os documentos do curso também foram realizadas, a fim de obter informações sobre a sua história e seu projeto pedagógico. O documento referente ao projeto pedagógico foi analisado em relação às diretrizes oficiais, a fim de compreender suas diretrizes curriculares e suas propostas pedagógicas para a aprendizagem profissional da docência. Dessa maneira, registros sobre a observação e o estudo dos documentos foram feitos, bem como o registro dos relatos dos alunos, articulando o “vivido” e o “proposto”.

Feito o estudo e realizada a pesquisa de campo, os dados foram analisados e interpretados, classificando-os em categorias de importância. Os registros foram relacionados com o referencial teórico, proporcionando uma visão articulada, ou seja, um entrelaçamento dos fatos com os autores estudados, para um aprofundamento e um resgate das contribuições da teoria em estudo, dando significância à pesquisa científica. A seguir, um registro das palavras de Severino (2007) que se acredita ser relevante para explicar o que foi relatado anteriormente:

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos (SEVERINO, 2007, p. 126).

Buscou-se, enfim, integrar tanto a pesquisa feita com o grupo classe quanto àquela realizada com alguns alunos de forma mais direcionada. Sendo assim, partiu-se do pressuposto que, para analisar o contexto desse grupo que foi estudado seria necessário traçar as interfaces da discussão estabelecida entre a voz coletiva e a voz individual, uma vez que ao transcrever os relatos, ao realizar a leitura e a releitura dos mesmos e fazer anotações, e a elaboração de sínteses das falas dos

entrevistados, possibilidades surgiram para subdividir em categorias o conteúdo em estudo. Isso, devido ao fato de, na maioria, se referir aos mesmos assuntos. Nesse sentido, esses assuntos foram agrupados, constituindo-se, cada um, em uma categoria, a fim de facilitar a compreensão do pesquisador.

Enfim, as categorias emergiram do agrupamento de depoimentos que mais sobressaíram, por temas, que apareceram ao cruzar a voz coletiva com a voz individual nas entrevistas realizadas.

São elas:

Categoria 1 – “Relação Teoria e Prática – o desafio do Estágio”

Categoria 2 – “As Metodologias de Ensino X Aulas de Didática”

Categoria 3 – “Gestão Escolar e Deficiência Mental”

Categoria 4 – “Formação Inicial e Continuada”

Categoria 5 – “A Pesquisa no curso de Pedagogia”

Categoria 6 – “A Prática do Professor Formador”

Sobre a categorização elaborada, importante destacar o que reitera André (2005, p. 56):

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo.

A seguir, a análise e a interpretação dos dados da pesquisa, de acordo com as categorias em articulação com os documentos do curso e o referencial teórico do presente trabalho:

Categoria 1

“Relação Teoria e Prática – o desafio do Estágio”

Na Entrevista Coletiva:

“Acho que a prática do estágio diminuiu a carga horária e você tinha que aplicar um projeto em 30 horas. Como você aplica um projeto em uma escola em 30h? Então obriga a gente a fazer um estágio e a gente acaba fazendo um projeto nas coxas porque como é que a gente acompanha o desenvolvimento de um aluno, por exemplo, aplicar o projeto na aula de DM, como aplicar um projeto em um aluno com DM em 30h? Então acho que é incoerente essa prática do que a gente vê aqui. A teoria e a prática são muito desalinhadas, muito distantes”.

“Não é criticar o professor, a crítica não vai direto ao professor, a crítica vai direto à forma como foi planejada para dar isso pra gente, pra transmitir pra gente. Acho que o estágio tem que ser bem aproveitado. Tudo bem... Ah... observei e aprendi mais observando. Observar também acho que não é a única ferramenta. Não é porque você vai ficar 5 h na cadeira observando... Não é uma coisa legal, bacana”.

“Temos os teóricos, por ex, em metodologia do ensino das Ciências, mas a prática, se nós formos relacionar a prática aos estágios, nós não temos prática na verdade. [...] acho que a prática aqui é pouca, é quase nada. Nos estágios eu observei e não tive a prática. Acho que observar nas escolas, você só vê o que não deve fazer, não o que deve ser feito e aí quando eu comecei a trabalhar, no meu trabalho, na minha prática de trabalho eu consegui saber algumas coisas relacionadas à pedagogia, não sei se é por ser em escola, mas acho que o que falta muito nesse curso é a prática. É o professor parar de dar pra gente um esqueminha de relatório, como você vai fazer, dizer que aplicou se eu não tenho a prática, não levar a gente a uma aula... Olha como é legal, olha como poderia trabalhar isso, falta isso. Acho que não haja estímulo para a gente também tentar criar isso... Olha traz, vamos fazer. Acho que a prática, não só em Gestão, não só em DM. Ao todo, nesse curso, faltou muita a prática”.

“Acho que essa questão da teoria e da prática acho que a gente tem que ter coerência, o ideal seria que o curso de pedagogia tanto no espaço de atuação do pedagogo fosse dividido entre prática e teoria. É importante ter em uma instituição um respaldo da teoria e também o respaldo da prática. Isso seria ideal, mas como o ideal é inatingível, a coerência deve estar em nós mesmos. Buscar cada um ter coerência com a teoria que você tem dentro de um espaço de formação com o espaço de atuação”.

Na Entrevista Individual:

“A meu ver, a universidade é o local ideal para adquirir a base teórica, a parte prática podemos adquirir nos estágios e vivências profissionais. Acredito que nesta experiência, o estágio não nos proporcionou a experiência, pois muitas vezes o estagiário não é bem visto na escola que o percebe e sua prática torna-se impossível. Mas há várias formas de aprendizados; podemos sim aprender com uma prática de uma professora no estágio, com uma experiência contada pelas colegas ou professoras na sala de aula [...]”.

“Tem favorecido a construção dos conhecimentos teóricos sim, no entanto não temos muitas oportunidades em sala para discutirmos a prática. Nó, basicamente, expomos a prática no relatório do estágio”.

“Em relação ao conhecimento teórico, o curso consegue oferecer um ótimo curso, porém sua articulação com a prática ainda deixa a desejar”.

“A teoria e a prática devem andar sempre juntas, pois uma é complemento da outra, porém o curso de Pedagogia deixou a desejar, pois ensinaram muito a teoria, não mostrando como aplicá-las na prática em sala de aula, em fundamental e infantil”.

“Vimos sim muita teoria, muitas bibliografias e estudiosos, mas em poucos momentos pudemos discutir a relação destas falas com a prática. Não houve momento para que houvesse discussões e paralelamente uma abordagem da teoria”.

“Mal dividido – houve um semestre em que tínhamos 4 estágios de disciplinas diferentes com roteiros e relatórios a serem seguidos e outros semestres com apenas 1”.

“Bem elaborado – gostei muito mesmo de ver embasamento teórico para observar, participar e realizar intervenções nas escolas em que estagiei”.

“Algumas escolas não compreendem o papel do estagiário e delegam funções para ocupar o tempo e não auxiliar na formação”.

“O estágio me serviu de base para a confirmação da profissão que atuo. Como sempre trabalhei na área administrativa, foi de suma importância o contato com a sala de aula, pois observar os professores, só leva à reflexão de como iria agir no lugar dele. Em relação à supervisão, os professores orientavam em sala de aula e tiravam todas as dúvidas, mas ficava algo vago, não enfatizando a prática propriamente dita”.

“Os estágios são muitas vezes apenas desenvolvimento de idéias que não serão aproveitadas, pois é nos proposto fazermos o projeto de intervenção, mas a escola que nos recebe não permite essa intervenção e nos tornamos então escritores de idéias que não serão usadas, que é frustrante desenvolvermos nos relatórios de estágio nossa capacidade de descrição, pois nosso relatório se resume a isto, sem articulação entre o que é visto na sala de aula e que vivenciamos no estágio, não há um momento de discussão”.

“Há uma grande deficiência quando tratamos de estágio. Hoje não posso dizer que todos os meus estágios serviram para uma efetiva formação. É necessário um apoio maior da Universidade, um trabalho mais focado, pois só assim os alunos puderam ver a importância desta prática para formação”.

Diante dos relatos acima registrados, observa-se que a relação entre a teoria e a prática no curso de Pedagogia é insuficiente, não há articulação entre elas no desenvolvimento profissional da docência, tornando a formação, desses futuros professores, defasada. Percebe-se uma dicotomia entre a teoria trabalhada que, perante os relatos, o curso dá mais ênfase, além de não haver uma explicação, por parte dos formadores, quanto a sua aplicação na prática. Sendo assim, os estágios deixam a desejar, além de ser trabalhados somente ao final do curso, após a teoria “transmitida” durante todo o processo de formação. Nesse sentido, os alunos não vêem significado ao estagiar nas escolas, pois, conforme disseram, não adquiriram experiência para trabalhar em sala de aula na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nos documentos do curso de Pedagogia (ANEXOS 3 e 4) são registradas as atividades de estágio, que devem ser orientadas conforme o Parecer CNE/CP 9/2001²¹, o qual apresenta como um dos princípios a compreensão das atividades de estágio, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, articulando-as; além de ser importante fonte de conteúdo da formação. Porém, esse aspecto foi relatado pelas alunas de maneira insatisfatória.

Diante disso, Pimenta & Lima (2004) reiteram que o estágio no processo da formação docente tem por finalidade integrar o processo de formação dos futuros professores, considerando o local como sendo o objeto de investigação e de interpretação crítica, a partir da articulação com a teoria estudada nas disciplinas.

Quanto à experiência profissional, o documento expõe o dever do curso em permear a formação, conforme a resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”. Nos registros é apresentado o artigo 8º, inciso IV da resolução, diante do qual o estágio deve assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, ampliando e fortalecendo atitudes éticas, conhecimentos e competências. Mas diante das vozes, essa experiência não foi adquirida.

²¹ Os elementos integrantes do Projeto Pedagógico do curso em questão se remetem aos Pareceres precedidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Para tanto, Schön (1997) afirma que o professor tem que prestar atenção no aluno, ser curioso, saber ouvir, devendo ir ao seu encontro, a fim de entender seu pensamento, seu processo de conhecimento, fazendo com que ele consiga articular o conhecimento-na-ação com o saber adquirido em sala de aula.

Outro aspecto importante que relataram diz respeito aos projetos de intervenção que são obrigadas a elaborar, porém poucas conseguem aplicá-los nos estágios, devido às escolas não permitirem, ou ainda por ter apenas 30 horas. Sendo assim, comentaram que não há possibilidade em verificar o desenvolvimento, a aprendizagem dos alunos pelo pouco tempo de atividade.

Realmente, ao analisar o Projeto Pedagógico do curso, verifica-se que para cada disciplina, apenas 30 horas são disponíveis para que os alunos possam aplicar o seu projeto de intervenção nos estágios, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I. Diante do Quadro da Organização do Estágio (ANEXO 4), apenas as disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II e Fundamentos e Metodologia da Alfabetização II possuem a carga horária de 50 horas.

Diante desse aspecto, Pimenta & Lima (2004) afirmam que o currículo do curso de Formação de Professores é composto por disciplinas isoladas, sem articulação entre elas; além da carga horária de estágio não ter a devida importância para a formação de professores.

Verifica-se também, por meio dos documentos, que o curso proporciona a atividade de estágio, praticamente durante todo o processo, somente na 1ª etapa que não, sendo que a partir da 4ª etapa, estes são desenvolvidos sob forma de projetos de intervenção. Para a Educação Infantil são favorecidas 140 horas de estágio, somando todas as disciplinas. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, 230 horas. Já para as atividades de estágios referentes à Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola, são disponibilizadas 60 horas. O total geral de horas de estágio chega a 430 horas, contemplando o curso como um todo. Porém, as alunas comentaram que os estágios ficaram para após o estudo de toda a teoria.

Importante destacar que, segundo as auroras citadas acima, o curso de Pedagogia deve possibilitar a relação entre a teoria e a prática desde o início do curso e durante todo o processo de formação para que possam ter contato direto com a realidade que irão atuar, a fim de garantir um aperfeiçoamento da escolha que fizeram em ser professores.

Consta também no documento que o curso deve proporcionar condições, nos estágios, de assistência de professores experientes no período final do curso, conforme o Parecer CNE/CP 27/2001. Porém, isso não foi verificado durante a pesquisa realizada.

Importante destacar que as alunas do 8º semestre do curso de Pedagogia pesquisado passaram por duas propostas de reformulação. Ingressaram no curso de Pedagogia cuja matriz curricular se adequava à reformulação de 2002. E, no decorrer do curso, com a nova reformulação em adequação às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em 2006, vivenciaram alterações realizadas na implantação no Projeto Pedagógico do curso.

Nesse sentido, ao iniciarem o curso em 2004, a carga horária dos estágios era menor, contemplando 400 horas no total, sendo 180 horas para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental I (assim chamadas na época) e 90 horas para Gestão Escolar. Cabe aqui comentar que a carga horária de estágio supervisionado aumentou relativamente em mais 30 horas de prática – aspecto relevante na formação de professores.



FONTE: Daniella Pinto

Figura 5

Alunas do curso de Pedagogia da Universidade privada no município de São Paulo

Categoria 2

“As Metodologias de Ensino X Aulas de Didática”

Na Entrevista Coletiva:

“Todas as metodologias ficaram superficiais”.

“Alfabetização e metodologia me ajudaram – temos que entender que temos apenas 4 meses mais ou menos para cada disciplina. Para ter um aprofundamento de fato, claro que todas nós aqui esperamos um aprofundamento para o nosso cotidiano, mas não podemos esquecer que o tempo é complicado. Não podemos exigir uma coisa que não é tão possível assim”.

“As matérias de psicologia, sociologia e didática eram poucas e as matérias metodológicas também e o que faltou foi uma amarração da didática. Eu acho muito importante: o professor tem que saber planejar, porque ele tem que planejar, fazer projetos e fazer plano de aula, daí ele volta para a didática para poder ver, repensar o que deu certo, o que não deu, o que não tem nada haver com a sala de aula dele. Então, a parte da didática é muito importante, o fazer do professor tem que ter uma intencionalidade... Eu vejo que isso é através do plano de aula, no projeto, no planejamento... Então essa parte ficou um pouco defasada. Eu sei fazer, acho que devido ao magistério, na graduação, só com a graduação acho que eu não teria aprendido”.

“Eu penso que num dado momento, fomos tratadas no começo como já tivéssemos um conhecimento prévio – no 1º e no 2º semestre. Eu me colocava no lugar de quem não tinha e quem não tinha devia estar... e a didática tem que amarrar e vejo também o processo de reflexão: foi dado pouquíssimo espaço para nós refletirmos em didática I e II, um ano de didática, que é para amarrar todas as metodologias, foi muito muito falho [...]”.

“Concordo com as meninas em relação à didática. Não vim para a Pedagogia no intuito de ser professora. Mas o curso de Pedagogia ainda vê a pedagogia como a professora do Infantil e do Ensino Fundamental. A pedagogia Empresarial, todas as outras vertentes da Pedagogia, a maioria das pessoas aqui desconhecem. O nosso curso infelizmente fica muito a desejar. Concordo com as meninas em relação à didática. Penso que a função da Universidade presente, conheça o que o Governo está oferecendo”.

“No começo do curso em relação aos fundamentos, eram coisas mais específicas – fundamentos da metodologia da alfabetização, matemática... tinham modelos mais específicos que a professora trabalhava em aula e discutia com a gente, era mais direcionado o trabalho para as crianças, saber o que elas estão pensando...H/G e Ciências, o conteúdo é muito amplo e é um semestre de H/G e um semestre de Ciências e Ciências é no último semestre, são disciplinas importantes, mas foram jogadas para o último semestre. Em matemática foi extremamente válida, pois dentro da teoria tinham coisas específicas para serem discutidas com arcabouço teórico para poder olhar o aluno, como pensa, como ela organiza as questões numéricas, como ela faz as contas”.

Na Entrevista Individual:

“O curso oferece muita base teórica, a prática é o aluno que vai ter no dia-a-dia em uma sala de aula. O curso faltou adaptar a teoria com a prática, por exemplo, na aula de didática. A educadora falou bastante do Projeto Político Pedagógico, mas faltou a prática de, por exemplo, elaborarmos um plano de aula ou até mesmo montar um semanário no decorrer do curso [...]”.

“Os conhecimentos pedagógicos como metodologia e políticas públicas ajuda-nos no momento que nos dá base para entender como “atingir” o outro, ou como proporcionar a aprendizagem que é de especialidade da pedagogia e os conteúdos específicos são o que reforçam o nosso discurso já que temos conhecimentos de diversas ciências o que torna a pedagogia uma ciência completa, uma ciência da prática”.

“Fundamentos e metodologia das disciplinas de História e Geografia, Ciências, Matemática e Alfabetização me auxiliaram muito, pois encontrei um embasamento teórico para a minha prática. Entre as disciplinas pedagógicas, as aulas de Brinquedos e Brincadeiras e Movimento foram MUITO mais significativas do que as disciplinas de Didática, porque estas foram oferecidas no início do curso, onde não havia vínculo nenhum com a prática”.

“As matérias específicas como Fundamentos e Metodologia da História e Geografia, Matemática e Ciências são as que vou levar comigo para dentro da sala de aula, pois aprendi as maneiras de como ensinar as crianças a chegarem aos conceitos. As matérias de conteúdos pedagógicos não saíram de teoria em cima de teoria, pouco foram os professores que discutiram, relacionando o conteúdo com nossa realidade”.

De acordo com os relatos das alunas, as disciplinas como Sociologia, Psicologia e Didática foram ministradas em pouco tempo e as metodologias deixaram a desejar, sendo trabalhadas superficialmente.

Quanto à lógica disciplinar, Tardif (2002) comenta que o curso de Pedagogia oferece aos alunos cerca de 40 a 50 horas trabalhadas nas disciplinas de Psicologia, Filosofia, Didática, porém sem relação entre elas, funcionando de maneira fragmentada, acabando por não proporcionar o devido impacto sobre os alunos.

Os alunos entrevistados elogiaram as disciplinas de Fundamentos e Metodologia de Matemática e Alfabetização trabalhadas no início do curso, afirmando que foram utilizados modelos direcionados para as crianças, os quais permitiram discussões da teoria em relação com a prática. Já, referente às Metodologias de História, Geografia e Ciências disseram que o conteúdo é muito amplo e foram trabalhadas somente no

final do curso. Importante destacar que algumas alunas elogiaram todas as metodologias trabalhadas em sala de aula, porém verificou-se que estas já atuavam como professoras e que o conteúdo trabalhado proporcionou atualizações quanto à formação continuada dessas alunas-professoras.

Libâneo & Pimenta (2002) relatam sobre a importância de investir no desenvolvimento profissional dos professores, o qual envolve formação inicial e contínua, as quais devem estar vinculadas a um processo de valorização identitária e profissional.

Verificou-se, então, na matriz curricular do curso que as disciplinas de Sociologia da Educação I e II e Psicologia da Educação I e II, consideradas como Fundamentos da Educação foram ministradas nas duas primeiras etapas do curso com carga horária de 4 aulas cada, sendo a disciplina Psicologia Social trabalhada no 8º e último semestre com a mesma carga horária. Em comparação com a atual regulamentação, não houve alterações nessas disciplinas. Somente a disciplina Psicologia Social foi excluída.

Em relação às Metodologias de Ensino pertencentes ao núcleo de conteúdos “Formação Docente” da matriz curricular, constatou-se que estas foram contempladas durante todo o curso desde a 2ª etapa, mesmo na matriz antiga. Em contrapartida, as Metodologias do Ensino de Matemática I e II não foram trabalhadas no início do curso, conforme relatos das alunas. No documento são apresentadas na 5ª e na 6ª etapa do curso. Já a Metodologia de Ensino da Alfabetização foi trabalhada na 3ª etapa. Importante destacar aqui que, com a nova implantação do Projeto Pedagógico, em sua matriz curricular a partir de 2006, a carga horária dessa Metodologia aumentou, transformando-se em duas novas disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização I e II, sendo contempladas na 3ª e na 4ª etapa. Esta última com a prática de estágio de 50 horas - alteração não trabalhada com essa turma especificamente, devido ao período de implantação. O mesmo ocorreu com as disciplinas de Fundamentos de Ensino de História, Geografia e Ciências que continuaram a ser ministradas a partir da 2ª metade do curso com carga horária de estágio de 30 horas cada uma, mas não somente ao final do mesmo.

Segundo relato das alunas, as aulas de didática não foram articuladas com as metodologias, afirmando que ficou defasado o “saber fazer” do professor que a didática deveria trabalhar, por não ter articulado a teoria com a prática, não tendo oportunidades de construir, por exemplo, um plano de aula. Espaços para reflexão houve, mas em poucos momentos. Além de serem ministradas somente no início do curso.

Em decorrências dos aspectos relatados acima, cabe aqui comentar que Mizukami (2003) afirma que aprender a ser professor não é tarefa que se conclua após as teorias transmitidas por meio das disciplinas do curso. Essa aprendizagem deve ocorrer durante o curso, em situações práticas que devem proporcionar o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Conforme relatos confirmou-se, com o estudo do Projeto Pedagógico, que a disciplina didática foi, realmente, contemplada somente na 1ª e na 2ª etapa do curso, não havendo resgate durante todo o processo de desenvolvimento profissional da docência. Como consta em sua ementa, a disciplina aborda a organização da dinâmica da prática pedagógica e o processo de planejamento. Este, por sua vez, foi trabalhado somente na teoria.

Em comparação com a nova regulamentação do curso de 2006, confirma-se que a disciplina continua sendo ministrada apenas no primeiro ano do curso. Já, na atual ementa consta que a articulação teórico-prática é garantida com os Estágios Supervisionados em Didática II - aspecto contraditório com os relatos anteriormente analisados.



FONTE: Daniella Pinto

Figura 6

Alunas do curso de Pedagogia da Universidade privada no município de São Paulo

Categoria 3

“Gestão Escolar e Deficiência Mental x Estudos Independentes”

Na Entrevista Coletiva:

“Sobre o que ela falou sobre a Pedagogia Empresarial – acho que é até uma falha do curso, de certa forma, temos duas vertentes a serem seguidas: Deficiência Mental ou Gestão Escolar. Na Gestão, Adri, a gente fala sobre isso, fala sobre a Pedagogia Empresarial e fala bastante até como lidar na empresa, como é o ambiente na empresa. Ultimamente a gente tem falado mais de escola: do gestor escolar, do PPP, mas tivemos mais momentos onde foi citado essa parte da pedagogia empresarial e, por outro lado, no caso, ela se sente defasada em relação a isso – a especialidade dela é DM, a minha é Gestão. Eu me sinto defasada quanto à DM, pois, por exemplo, na semana passada tivemos uma palestra de um aluno sobre autismo. Foi uma aula maravilhosa que acho que nenhum professor aqui tinha dado. Então foi uma coisa assim, tudo o que sei sobre autismo, aprendi por uma palestra de um aluno do Mackenzie. A gente acaba, querendo ou não, uns ficam defasados em uma parte e outros em outra parte. Tem que escolher na realidade a partir do 4º semestre. Eu não tinha certeza do que eu queria, mas também queria saber sobre a DM, o que acontece, porque acontece, porque na minha vivência em sala de aula, eu sei que vou precisar disso e eu não tive como sei que uma coordenadora ou trabalhando em uma empresa... você acaba defasada querendo ou não em uma das partes”.

“Eu particularmente deveria excluir as aulas de Estudos Independentes que não serviram pra mim de nada e colocar Gestão e DM, porque todas teriam Gestão e todas teriam DM”.

“Gostaria de defender a matéria de Estudos Independentes, pois ao longo desses anos todos, na hora de fazer o TGI foi bom e depende muito do cara que está conduzindo Estudos Independentes, pois teve pessoas passivas e ativas e o aluno principalmente. Eu usei das aulas para fazer o TGI, mas não sabia que estava usando, aí é que está. Infelizmente essa matéria foi mal conduzida”.

Na Entrevista Individual: não relataram

Nos relatos das alunas, percebe-se que gostariam de se especializar tanto na área de Gestão Escolar, quanto na área da Deficiência Mental, pois como disseram se encontram defasadas em uma dessas áreas por ter que escolher somente uma das duas. Por isso, muitas ressaltam a importância de excluir a disciplina Estudos Independentes, por não saberem o que seria realmente seu objetivo; podendo assim, incluir as duas habilitações na formação profissional. Acreditam, com isso, ser mais importante em sua vida profissional.

A defesa que fizeram quanto à disciplina Estudos Independentes diz respeito ao respaldo que tiveram na elaboração do TGI, porém, não sabiam o quê e para quê estavam sendo usados os conteúdos ministrados nessa disciplina.

Percebe-se, por meio da análise dos documentos do curso de Pedagogia em questão, que a disciplina Estudos Independentes perpassa pelas cinco primeiras etapas do curso, sendo as duas últimas ministradas pela disciplina Instrumental: Trabalho de Graduação Interdisciplinar I e II. Em sua matriz curricular antiga, essa disciplina era contemplada em todas as oito etapas.

Como registrado no Projeto Pedagógico, a disciplina Estudos Independentes tem como ementa o estudo e o aprofundamento de diversos aspectos do conhecimento e dos saberes da educação, a fim de ampliar o campo de formação e de atuação profissional por meio da construção de projetos de investigação, de intervenção e de pesquisas científicas. Enfim, essa disciplina busca a articulação desses estudos entre a prática de ensino, a base teórica e o preparo para a pesquisa, conforme a documentação do curso.

Além disso, como consta no Projeto Pedagógico, a disciplina Estudos Independentes seria supervisionada e acompanhada por professores do curso, a fim de facilitar a compreensão, o conhecimento sobre a pesquisa, na definição de temas de interesse, levantamento bibliográfico, seleção de critérios de coleta, análise e interpretação de dados de acordo com o problema de pesquisa escolhido, levando a um contato mais direto com a realidade da educação. Enfim, acredita-se que a disciplina tem como objetivo levar os alunos a iniciarem projetos de pesquisa educacional, desenvolvendo um espírito científico, ou seja, o interesse pela pesquisa acadêmica.

Importante registrar que no documento encontra-se o cumprimento da disciplina de acordo com as normas da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, cujo inciso I do Art 7º indica a realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas à bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais... sendo atividades de formação de professores.

Diante disso, Imbernón (2006) comenta que o futuro professor precisa adquirir conhecimentos em relação ao planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural.

Entende-se que com o trabalho de iniciação científica nessas aulas, os alunos se preparam para o delineamento de seu projeto de pesquisa para a elaboração do TGI. Porém, diante dos relatos apresentados, não possuem esse conhecimento, dizendo que essas aulas não foram bem conduzidas pelos professores que as ministraram.

Percebe-se, enfim, que a proposta é de grande relevância uma vez que expressa a interdisciplinaridade permeando todas as disciplinas do curso, favorecendo o interesse dos alunos pela pesquisa. Porém, na pesquisa de campo realizada esse aspecto não foi relatado, pela falta de conhecimento das alunas.

É relevante resgatar que, segundo Andrade & Azevedo (2007), os professores formadores não conseguem proporcionar um processo de ensino-aprendizagem que seja interdisciplinar, mesmo que o currículo propicie essa abertura para que a formação de professores se dê de fato significativamente.



Figura 7

Alunas do curso de Pedagogia da Universidade privada no município de São Paulo

Categoria 4

“A Pesquisa no curso de Pedagogia”

Na Entrevista Coletiva:

“Acho também que a graduação enfatiza muito a pesquisa. O interessante é o professor pesquisador. Não acredito que a função do curso seja somente aprender a ensinar, a transmitir conhecimentos. Há uma troca de conhecimentos. O professor deve ser mediador – entre aluno e conhecimento”.

Na Entrevista Individual:

“No 3º semestre do curso tivemos a oportunidade de discutir exatamente isso e a sala (em sua maioria) destacou a pesquisa como centro do curso. A professora que dirigia a discussão julgou necessária e nos apresentou a grade do curso dividida em núcleos: formação de professores, gestão, pesquisa... Hoje vejo que a grande parte das disciplinas estão voltadas para a formação docente, mas em todas as aulas os professores cobram nossa postura de pesquisadores”.

“A prioridade na formação do curso de Pedagogia é o aluno pesquisador. Desde o 1º semestre foi trabalhado metodologia, estudos independentes em busca da pesquisa acadêmica. Ficando assim alguns pontos a desejar, como o professor em sala de aula, a prática docente”.

“Na minha concepção priorizou no curso o pedagogo pesquisador e o pedagogo docente. A maioria das disciplinas abordava a metodologia de ensino na Educação Fundamental e Educação Infantil e de contra forma, todos os professores incentivavam a pesquisa”.

“O curso de Pedagogia tem priorizado a pesquisa acadêmica e a atuação do pedagogo fora do espaço escolar em detrimento da docência e da sala de aula”.

“Em minha opinião, o curso acaba enfocando a formação profissional para atuar em sala, também dando prioridade ao professor pesquisador”.

De acordo com as vozes das alunas, é nítida a preocupação e a prioridade do curso à pesquisa e à formação docente. Na visão das alunas, observou-se que o curso enfatiza mais um aspecto, deixando a desejar outros. Percebeu-se que não conseguem fazer relação da pesquisa com a sua formação, parecendo para elas que os dois aspectos totalmente distantes entre si, sem vínculo, sem qualquer

articulação. Ou seja, o curso prioriza mais a pesquisa, do que a formação docente, a prática do professor e sala de aula.

Diante disso, Masetto (2006) destaca a pesquisa como sendo uma atividade em que o professor desenvolve reflexões críticas sobre teorias ou práticas vivenciadas, a fim de facilitar construções e reconstruções de conhecimentos.

Diante das análises realizadas nos documentos, verificou-se que o curso utiliza da pesquisa conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP 2/2002) que reitera a pesquisa como um recurso para a ação pedagógica e como elemento que possibilita a compreensão da construção do conhecimento. Com isso, o Projeto Pedagógico pretende vincular a realização de pesquisas ao TGI e à disciplina Estudos Independentes, como já descrito na categoria anterior.

Tardif (2002) reitera a importância da pesquisa no curso de Pedagogia ao afirmar que ela ajuda a melhorar a formação inicial, pois fornece aos futuros professores conhecimentos, além de ser um espaço de construções, mas ressalta que o trabalho realizado com pesquisa esteve longe da prática.

Nesse sentido, cabe aqui registrar também que o curso de Pedagogia prioriza, de acordo com o seu documento, o ensino, a pesquisa e a extensão. Diante disso, ou melhor, diante do aprendizado da pesquisa e da formação de professores, o curso tem como objetivo formar profissionais com liderança em pesquisa, priorizando a formação de professores, além de desenvolver o conhecimento científico e com o ensino das disciplinas, fazer com que os futuros professores assumam o compromisso com a docência, a ciência e a sociedade.



FONTE: Daniella Pinto

Figura 8

Alunas do curso de Pedagogia da Universidade privada no município de São Paulo

Categoria 5

“Formação Inicial e Continuada”

Na Entrevista Coletiva:

“Conheço professores que fizeram 5 anos de psicologia, fizeram um curso bem à distância de pedagogia durante 1 ano, conta 10 meses e são pedagogos. Quem é pedagogo? Ela ou eu? Então quer dizer na atuação, a diferença é gritante. Quem possui um curso de pedagogia bom, não puxando o saco da faculdade não, mas se a gente comparar o curso com outras faculdades e a importância que eles dão a certas coisinhas que para a gente é pequeno, porque há outras prioridades, a diferença é gritante pelo que a gente tem aqui e pelo o que a gente vê lá fora. [...] Não são todas as faculdades que tem TGI que passa por banca, que dão respaldo que você tem um orientador aí para você tem um respaldo no 5º e 6º semestre para você fazer o seu TGI. E a coisa que a gente mais escuta: mas seu TCC é individual?”.

Da Entrevista Individual:

“Acredito que seria em vão ter passado 4 anos aqui e não ter adquirido esta ferramenta. Mas é necessário relatar que anterior à Pedagogia já atuava como professora há 4 anos e ao longo do curso pude aperfeiçoar meu trabalho, refletir e criticar muito a minha prática, o curso em si colaborou muito para isso. Vejo amigas “em pânico” quando pensam que vão atuar e não se sentem preparadas, mas ao longo do curso não tiveram oportunidades de experimentar e praticar o que víamos”.

“A partir da formação no curso de Pedagogia não posso dizer que estou preparada para a sala de aula porque foram poucas as oportunidades de discutirmos nossa prática. No entanto, como sou formada no Magistério e ingressei no curso já vivenciando a prática docente, posso dizer que estou preparada para assumir uma turma”.

Percebe-se a importância que os alunos deram à construção do TGI em sua formação, comparando-o com outras Instituições de Ensino. Mais uma vez, verificou-se a questão do investimento do curso em relação à pesquisa na formação docente.

Diante dos relatos, foi observado que o curso de Pedagogia proporciona tanto a formação inicial dos professores, quanto à formação continuada, pois recebem

alunos que não atuam ainda no Magistério e outros que já são professores. Porém, em seus depoimentos comentaram que, para quem não tinha uma formação anterior, o curso oferece aos que ingressam poucas oportunidades de discussão de práticas em sala de aula, além dos aspectos já relatados sobre os estágios. Sendo assim, dificulta a aprendizagem significativa da profissão, afirmando não sentirem-se preparadas. Mas, para quem já atua no Magistério, disseram que o curso proporciona a atualização profissional e reflexão sobre a sua prática.

Importante resgatar que Inbernón (2006) critica com relevância a questão da formação inicial, dizendo que os futuros professores não recebem preparo suficiente para aplicar métodos em sala de aula no momento de sua atuação profissional. E que os cursos de formação também não informam como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.

Quanto à formação docente, no Projeto Pedagógico do curso consta que de acordo com as diretrizes a Pedagogia não está restrita à formação docente, porém esta deve ser o eixo que permeia o processo educativo, uma vez que o pedagogo precisa dessa experiência para compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, no documento é registrado que a docência é a base do curso que deve contemplar a formação de professores, oferecendo disciplinas que fundamentam a reflexão pedagógica, a compreensão da prática e a articulação entre elas, bem como a garantia do espaço para os estudos independentes.

De acordo com o documento analisado, percebeu-se que a matriz curricular se adequa à “formação do novo profissional”, ou seja, à sua formação inicial. Não foi verificado, portanto, registros sobre a sua adequação em relação à formação continuada de professores que já atuam no Magistério e que vão à Universidade para se atualizar.

O trabalho com a formação continuada de professores no curso de Pedagogia têm relevância, uma vez que, segundo Pimenta & Lima (2004), para os alunos que já exercem o magistério, possam aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos, além de refletir sobre a sua identidade profissional e partilhar de suas experiências com os colegas que estão aprendendo o ofício de ser professor.



Figura 9

Alunas do curso de Pedagogia da Universidade privada no município de São Paulo

Categoria 6

“A Prática do Professor Formador”

Na Entrevista Coletiva:

“O professor traz essa prática para a sala de aula? Eu tenho medo de cair num ensino técnico se a gente ficar muito na prática. Deveria trazer mais estímulo para a gente nas aulas. Trazer coisas de prática e não só: Fulaninho de tal disse: a criança em tal idade. E aí? Como a gente usa o Fulaninho de tal dizendo isso na prática?”.

“Tem professor que você pergunta algo relacionado à prática e eles não sabem responder por que eles não têm a prática”.

Na Entrevista Individual: não relataram

Essa categoria é de significativa importância, uma vez que se relatam aspectos da prática do professor formador na Universidade. Por meio de sua atuação em sala de aula, as alunas entrevistadas criticam seu conhecimento sobre a disciplina a qual ministra e seu papel de mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito aprendente e como faz para desenvolver a aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia.

Diante disso, cabe aqui comentar que para Masetto (2006) a formação de profissionais nas faculdades e universidades ocorre por meio de situações que favorecem o desenvolvimento na área do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, no desenvolvimento de habilidades, de atitudes e de valores. E, nesse sentido, constata-se que essa tarefa diz respeito à atividade dos formadores de professores na aprendizagem de seus alunos.

Em relação à prática do professor formador, aspectos sobre a sua atuação são registrados no documento do curso. Isso foi percebido nas propostas de seu Projeto

Pedagógico permeando todo o curso. Exemplos significativos se referem à supervisão dos estágios nos momentos de reflexão sobre a atividade profissional, junto ao grupo classe, à orientação quanto ao preparo para a pesquisa na elaboração do TGI, nas aulas de Estudos Independentes, enfim, na articulação entre as disciplinas do curso e a prática no desenvolvimento profissional da docência.

Entende-se, então, que os professores formadores são profissionais preparados para “ensinar a ensinar”.

Importante registra que Shulman citado por Mizukami (2004), afirma que a base de conhecimento do professor é composta por categorias que os mesmos precisam saber para desenvolver a aprendizagem nos alunos, como: o conhecimento de conteúdo específico, pedagógico geral, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, dos fins, propósitos e valores educacionais, do próprio processo de aprendizagem da docência e de políticas públicas educacionais. Estas categorias, por sua vez, podem ser organizadas em: conhecimento do conteúdo específico, pedagógico geral e de conteúdo.



Figura 10

Alunas do curso de Pedagogia da Universidade privada no município de São Paulo

4 TECENDO OS FIOS: CONSIDERAÇÕES

Realizar uma pesquisa dessa natureza foi um desafio sem igual. Durante um ano de investigações no campo teórico e prático na área de Formação de Professores me despertou a vontade de ir além do que já possuía, a fim de buscar respostas plausíveis que ajudassem a nossa educação brasileira. Dessa forma, pensar em uma sociedade, na qual estamos vivendo, em constantes transformações, com suas exigências e em seu tempo, a contemporaneidade.

No decorrer do processo científico, em que a temática emergiu mostrando-se muito mais complexa em suas questões e, portanto, me fizeram perceber que algumas impressões, percepções relacionadas à formação docente dos profissionais da educação eram multifacetadas.

Durante todo o percurso, tanto em relação aos estudos do referencial teórico, do campo investigado, quanto às análises dos documentos oficiais do curso de Pedagogia em questão, proporcionaram significativas reflexões, questionamentos, pensamentos e ações no que diz respeito ao desenvolvimento profissional da docência de nossos futuros professores em sua formação inicial e de nossos alunos-professores em sua formação continuada.

Nesse sentido, a realização do estudo de caso acompanhado da pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e de cunho descritivo, na qual a entrevista coletiva e as entrevistas semi-estruturadas com questões direcionadas foram desenvolvidas com os alunos do 8º semestre do curso de Pedagogia, proporcionou considerações de grande importância para a educação.

Enfim, pude perceber que as impressões causadas pelo curso na formação profissional desses alunos não foram tão significativas quanto deveriam ser. Ao refletir sobre as colocações, posso afirmar que o curso tem priorizado em termos de formação a pesquisa, aspecto relevante para a vida profissional. No entanto, os conhecimentos disponibilizados aos alunos não estão sendo trabalhados numa vertente interdisciplinar. Não há articulação entre os conteúdos das diferentes

disciplinas, sendo que as propostas que constam no Projeto Pedagógico, no que diz respeito às diretrizes curriculares, são possíveis de realização, portanto deveriam ter uma perspectiva interdisciplinar.

Cabe aqui comentar também que outro aspecto que acredito ser de importância para a formação docente é a questão relativa aos estágios. Este, por sua vez, não permite a aprendizagem profissional da docência de maneira satisfatória aos alunos que vão ingressar em seu ofício. Já, para os alunos que já atuam no Magistério, proporciona uma formação continuada, por meio de reflexões quanto à prática de situações de sala de aula. Sendo assim, registro minhas considerações relatando que a partir da formação que tiveram no curso, os alunos não conseguem desenvolver uma prática adequada em seu exercício.

Diante dos estudos realizados percebi que essa defasagem não se encontra nos registros dos documentos do curso de Pedagogia em questão, pois ao ler, reler, refletir e delinear as vozes entrevistadas tive a certeza de que o Projeto Pedagógico do curso está adequado apresentando propostas significativas à luz das exigências da sociedade em que vivemos, bem como das diretrizes curriculares nacionais em termos de formação profissional da docência.

Além disso, gostaria de comentar que, em relação às categorias selecionadas ao realizar um recorte do estudo empírico realizado, a relação teoria e prática e o desafio do estágio, as metodologias de ensino em detrimento às aulas de Didática, a questão das especialidades Gestão Escolar e Deficiência Mental, da formação inicial e continuada, bem como da pesquisa no curso de Pedagogia e da prática do professor formador, percebi que a problemática se fez, realmente, presente nesta última, uma vez que a atuação do professor formador se faz importante ao ensinar, permeando seu conteúdo em articulação com as demais disciplinas do curso. E isso não acontece, apesar de constar no Projeto Pedagógico do curso, que por sua vez, cabe aqui repetir, suas propostas são de extrema relevância, mas que na prática dos profissionais tornam-se defasadas.

A meu ver, deve-se repensar na função do professor formador, do professor universitário, o qual deve possuir uma bagagem de conhecimentos, não só de sua

disciplina, mas de um repertório que lhe possibilite compreender os eixos que permeiam todo o curso. Isso, para que possa, juntamente com seus colegas formadores de professores, articular suas disciplinas de maneira a contextualizá-las e poder apresentar e trabalhar em sala de aula com, principalmente com “segurança de si”. Sendo assim, é que conseguirá proporcionar uma aprendizagem docente que abranja e reúna os conhecimentos pedagógicos e específicos, fazendo-se entender da inter-relação existente entre os conteúdos da matriz curricular e utilizá-los na construção de sua profissão.

Dessa maneira, um pleno envolvimento entre alunos e professores formadores no processo educacional e sua relação com o objeto do conhecimento, se faz necessário para o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz e eficiente, cerca da realidade de cada um.

Importante relatar que esta inter-relação entre as disciplinas do curso poderia acontecer por meio da metodologia dos chamados “Círculos Concêntricos”. Estes, por sua vez, facilitam ao professor no constante aprofundamento dos conhecimentos, desde na 1ª etapa do curso, na qual deve oferecer aos alunos a visão global das questões a serem tratadas em cada disciplina, estabelecendo “relação” entre elas, perpassando por todo o curso. Para isso, devem-se organizar os temas de uma etapa para outra, com abordagem cada vez mais complexa, pois com a base adquirida nos anos anteriores, o aluno assimila os novos conteúdos com maior facilidade. Enfim, essa metodologia atinge a plenitude na fase da integração das disciplinas, garantindo a ordenação horizontal e vertical do conteúdo em cada disciplina, tornando-os interdisciplinares.

Acredito que, com a utilização da metodologia dos “Círculos Concêntricos”, o professor formador tem a oportunidade de estar em maior contato com os colegas professores de outras disciplinas, discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem realizado no curso de Pedagogia, estudar e refletir sobre aspectos do Projeto Pedagógico referentes à matriz curricular para que possam juntos, “ensinar” seus alunos a “ensinar”. Com isso, os alunos podem adquirir conhecimentos de maneira contextualizada, percebendo maior significado em sua aprendizagem profissional da

docência. Além disso, essa metodologia também contribui para a formação continuada desses profissionais, uma vez que oportuniza a troca entre eles.

Obviamente que esse espaço de integração deve ser proporcionado pela instituição de ensino, pois sabemos que não se faz integração remunerando apenas as aulas ministradas, no caso de professores aulistas.

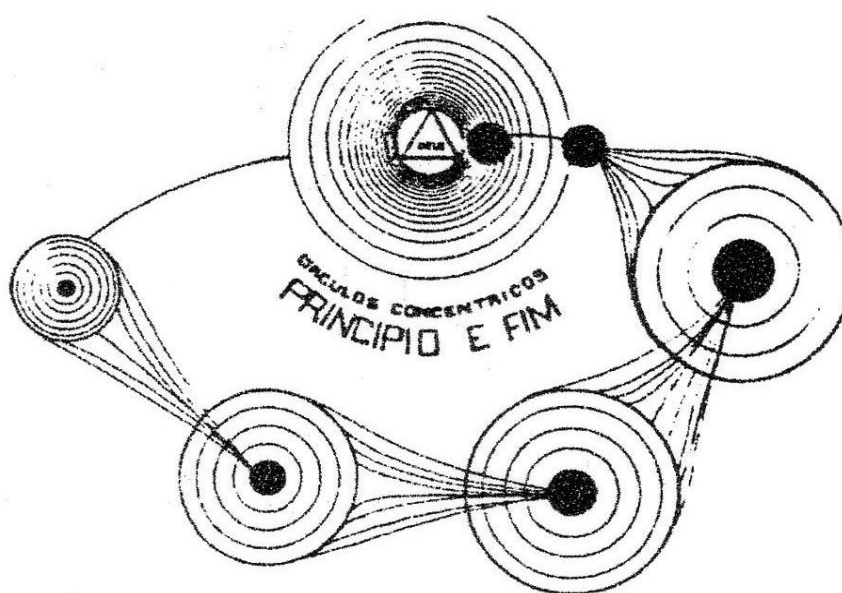


Figura 11

Metodologia dos Círculos Concêntricos

Considero de importância um aprofundamento das questões aqui investigadas, pois diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, aumentam os desafios da escola em responder as suas exigências para que se possa inferir de conquistas democráticas. Por isso, se faz necessário refletir e tomar como ações aspectos relacionados à formação de professores no que diz respeito às funções e tarefas docentes em relação aos seus saberes, conhecimentos, atitudes e valores.

Meu intuito quanto à pesquisa, não foi o de apresentar conclusões a respeito da temática em questão, mas o de iniciar e contribuir com a problemática a cerca da formação de professores, indo à busca e mostrar caminhos relevantes para futuras e demais investigações no âmbito educacional, disponibilizando referenciais aos pesquisadores que se interessarem em continuar essa trajetória.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar*, n. 30. Curitiba: UFPR, 2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewPDFInterstitial>. Acessado em: 20 novembro 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Série Pesquisa, v.13. Brasília: Liber Livros, 2005.

BOSI, Alfredo in ASSIS, Machado de. *O enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 1999.

BRITO, Rosa Mendonça de. *Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil*. Disponível em: http://www.dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf. Acessado em 01 abril 2008.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

CERONI, Mary Rosane; CASTANHEIRA, Ana Maria Porto & MASSON, Terezinha Jocelen. Docência Universitária na Contemporaneidade: uma abordagem sobre a formação continuada. Congresso – Pedagogia 2009: “Encuentro por La Unidad de los Educadores” – Palacio de Convenciones de La Habana.

CORREIA, Rosa Lydia Teixeira; PIETROBON, Sandra Regina G. Aspectos da Educação Superior no Brasil e do Curso de Pedagogia. *ANALECTA*, Paraná, v.6, n.1, p. 9-22, jan./jun. 2005.

CRE Mário Covas (Centro de Referência em Educação). Disponível em: WWW.crmariocovas.sp.gov.br. Acessado em: 10 julho de 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 3ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HILSDORF, Maria Lucia S. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Thompson, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia, pedagogos, para quê?* 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Didática: Aula como centro*. FTD, 1997.

_____. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. (Org). *Docência na Universidade*. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFISCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de Medeiros R (Orgs). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFISCar, 2002.

_____. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman*. *Revista Educação – Centro de Educação*. Vol. 29, nº 02, 2004.

_____. *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFISCar, 2002.

_____. *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFISCar, 1996.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Portugal: Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. (Org). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1999.

_____. *Vidas de professores*. 2ª Ed. Portugal: Porto, 2000.

_____. *Os professores e sua formação*. 3ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. *O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 3ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114..

PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e Docência*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: Perspectiva Histórica*. Disponível em:

<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/saviani%20pedagogia%202004.pdf>. Acessado em 01 abril 2008.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim; *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª Ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmem Silva B. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: tema vulnerável às investidas ideológicas*.

<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissoli.htm>. Acessado em 01 abril 2008.

_____. *Curso de Pedagogia no Brasil: polêmicas do nosso tempo*. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Série Pesquisa em Educação, v. 4. Brasília: Liber Livros, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. *O Trabalho do docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. (Orgs). *O Ofício de Professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TORRES, Rosa María. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 199

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, 1996

ALBUQUERQUE MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de. *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. *Construção Pedagógica*, São Paulo, v.13, n.10, p.0-0, mar. 2007.

ALVES, Leonir Pessate; TAVARES, Cristina Zukowsky; SCHULZE, Thiago Rodrigues. Paradigma curricular para formação de docentes: princípio de provisoriedade. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v.1, n.2, jun. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em: 15/02/2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças C; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7ª Ed. Santa Catarina: UNIVILLE, 2007.

ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

ANTUNES, Celso. *As inteligências Múltiplas e seus estímulos*. 13.ed. Campinas: Papirus, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000200016&lng=en&nm=iso. Acessado em 15/02/2007.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. *Formação de Educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Trajetórias e perspectivas da Formação de Educadores: Artes e Técnicas – Ciências e Políticas*. São Paulo: UNESP, 2006.

BECHER, Fernando; MARQUES, Tania B.I (Orgs). *Ser Professor é Ser Pesquisador*. Poro Alegre: Mediação, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. *A Formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

BORDONI, Thereza. O professor gestor: por onde começar. s.l.; s.ed. Disponível em <http://scholar.google.com.br/>. Acessado em: 15/02/2007.

BOYATZIS, Richard; MCKEE, Annie. *O poder da Liderança Emocional* - Prefácio de Daniel Goleman. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

BRUNO, Eliane B.G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73301999000300007&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 18/03/2007.

CANDAU, Vera Maria (Org). *Sociedade, Educação e Cultura (s): Questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARAPETO, Naura. *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, Beatriz (Org). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. *Liderança com Inteligência Emocional: Liderando e Administrando com Competência e Eficácia*. São Paulo: M. Books, 2007.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. *Formação continuada de professores*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Coord). *Formação continuada de professores: uma Releitura das Áreas de Conteúdo*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs). *Ensinar a Ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média*. 3ª ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

CASTRO LIMA, Maria Emilia Caixeta de. *Sentidos do trabalho: A educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAVALHEIRO, Maria Rosa. *Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar*. Alínea, 2005

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi Aluno (a)... Acordei Professor (a): Interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior. *GT: Políticas de Educação Superior*. s.l, s.d. Disponível em <http://scholar.google.com.br/>. Acessado em: 15/02/2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Paradigmas científicos e propostas curriculares. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*, fev. 1998.

CUNHA, Maria Isabel de. *O Bom Professor e sua Prática*. 18ª Ed. São Paulo: Papirus, 2006.

DELORS, Jacques (Org). *A Educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. *Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. 4ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. *Desafios Modernos da Educação*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. *Educação: Um tesouro a descobrir*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, MEC: Unesco, 2006

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, dez. 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S01017330200300004&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 18/03/2007.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.19., n.44., abr. 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S010132621998000100004&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 18/03/2007.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. Cortez, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCO, Maria Amélia S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo; IRA Shor. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs). *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. São Paulo: Papirus, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. *A Escola e do Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. Formação de Professores: um olhar ao discurso do docente formador. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v.2, n.3, dez. 2006. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em: 15/02/2007.

GUERRA, M.A. Santos. *La escuela que aprende*. 4ª ed. Madrid: Morata: 2006.

GUIMARAES, Ana. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 7. ed. Loyola, 2004

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Profesorado, cultura Y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia El profesorado*. 3ªed. Madrid: Morata, 1999.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, fev/abr. 1998.

IANNONE, Leila Rentroia. A organização escolar em novas versões. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v.1, n.2, jun. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em: 15/02/2007.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73302001000100004&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 18/03/2007.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas re-significadas pelo debate contemporâneo na educação. In: *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *O Ensino de Graduação na Universidade: A aula Universitária*. s.l.; s.ed. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>. Acessado em: 15/02/2007.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano XX, n.68, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-&Ing=pt&nrm=iso. Acessado em 18/03/2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOMONICO, Circe Ferreira. *Coordenador Pedagógico: o técnico e psicopedagogo institucional*. 3. ed. Edicon, 2005.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101733020010000100006&Ing=pt&nrm=iso. Acessado em 18/03/2007.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral. *Competências e Habilidades: da teoria à prática*. 2. ed. Wak, 2003.

MENDES, Cíntia Cristina Teixeira; DÉAK, Simone Conceição Pereira; GOMES, Alberto Albuquerque. *Formação de formadores: construção teórica e prática do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente*. s.l.; s.ed. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>. Acessado em: 15/02/2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 12ª ed. Papirus, 2006.

MORAIS, Regis de (Org). *Sala de Aula: Que espaço é esse?* 20ª Ed. São Paulo, Papirus, 2006.

MORAN, Edgard. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2006.

MORAN, José Manuel. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2ª Ed. São Paulo, Papirus, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu da (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 14ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MOREIRA, Carlos Eduardo. *Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização*. Florianópolis: Insular, 2002.

MOREIRA, Herivelto. *A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais*. s.l.; s.ed. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>. Acessado em: 15/02/2007.

MOYSÉS, Lucia. *O desafio de saber ensinar*. 12ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MUSSAK, Eugenio. *Metacompetência: Uma nova visão do trabalho e da realização pessoal*. 5.ed. São Paulo: Gente, 2003.

NEVES, Vilma Fernandes. *Cultura pessoal e saber docente: formação continuada e novas tecnologias*. Alínea, 2004.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Sindicato dos Professores de São Paulo*. São Paulo, jan. 2007.

NÓVOA, António. *Formação continuada: uma relação dialógica entre teoria e prática*. s.l.; s.ed. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>. Acessado em: 15/02/2007.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, jan/jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 18/03/2007.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Espaços e tempos produzindo um professor. *UNl revista*, v.1., n.2., abr. 2006. Disponível em <http://www.ufsm.br/gepeis>. Acessado em 15/02/2007.

PACHECO, José Augusto. *Formação e Avaliação de professores*. Porto, 1999.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PAULA ALBUQUERQUE, Helena Machado de. *Fazendo educação continuada*. São Paulo: Avercamp, 2005.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R.S.; PETRAGLIA, Izabel. *Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. In: *Cadernos de Pesquisa*, Genebra, n. 106, nov. 1999, p. 7-26. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>. Acessado em: 20/04/2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PONTES, Aldo. *Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais*. Zouk, 2004.

PRADO MARTINS, José do. *Administração Escolar: Uma abordagem crítica do processo administrativo em Educação*. São Paulo: Atlas S.A, 1991.

PRETTO, Nelson De Luca. *Escritos sobre Educação, Comunicação e Cultura*. São Paulo: Papirus, 2008.

RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas*. 6.ed. Campinas: Papirus, 2001.

REGO, Armênio. O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, AGO. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a10.pdf> Acessado em: 15/02/2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência*. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro (Orgs). *Inovação, currículo e formação*. Portugal: Porto, 2000.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5ª Ed. São Paulo, Papirus, 2004.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. *Processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte*. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. 5.ed. Campinas: Papirus, 1997.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. *O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte* s.l.; s.ed. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>. Acessado em: 15/02/2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I.Pérez. *Comprender y transformar La enseñanza*. 11ªed. Madrid: Morata, 2005.

_____. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por La eficiencia*. 11ª Ed. Madrid: Morata, 2002.

_____. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Cortez, 2004.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *Ética, Moral e Competência dos profissionais da educação*. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. *O gestor educacional de uma escola em mudanças*. Thomson Learning, 2002.

SAUL, Ana Maria (Org). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. 2ª Ed. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. 38ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani. *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Papirus, 2001.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e Competências: a formação administrativa*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggatto. *O desenvolvimento profissional em serviço de professores: a contribuição para a prática pedagógica*. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do CEFET-PR. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 1999.

SOUSA, Paulo Nathanael Pereira de. *Educação: uma visão crítica*. Thomson Learning, 1989.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, s.l, n13, p.5-23, jan/abr. 2000.

TORRES, Jurjo. *La desmotivación Del profesorado*. Madrid: Morata: 2006.

VASCONCELOS, Maria Lucia M.C.; BRITO, Regina Helena de. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. São Paulo: Vozes, 2006.

VASCONCELOS, Maria Lucia M.C. *Autoridade docente no Ensino Superior: discussão e encaminhamentos*. São Paulo: Xamã, Intertexto, 2006.

VASQUES, Mônica Heloisa Braga; PALIPÉRIO, Fabíola Cristina M. Caovilla. *Educação: Pluralidade, Ética e Competência na Formação Profissionalizante Continuada dos Educadores*. s.l.; s.ed. Disponível em <http://scholar.google.com.br/>. Acessado em: 15/02/2007.

VEIGA, Ilma P.A. (Org). *O Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível*. 11.ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. *Educação Básica e Educação Superior: Projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Docência: uma construção ético-profissional*. São Paulo: Papirus, 2005.

_____. *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Papirus, 2004.

_____; CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. São Paulo: Papirus, 1999.

_____; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.

_____ (Org). *Técnicas de Ensino: por que não?* 17ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.

_____ (Org). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. São Paulo: Papirus, 2008.

VIEIRA, Jair Lot. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9394, de 20/12/96): atualizada até a lei nº 11.274, de 6/02/2006 que obriga a matrícula aos 6

anos de idade e fixa a duração do Ensino Fundamental de 9 anos. 3. ed. Edipro, 2006.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALZA, Miguel A. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZAMARCHI, Ligia Beatriz; ROSSATTO, Rosamari. Formação Continuada: uma prática em construção. *Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire"*. Ano 2, n.2, ago.2006.

ANEXOS

ANEXO 01

DA ENTREVISTA COLETIVA...

Questão Central

Quais foram as suas impressões a respeito do curso como um todo realizado por vocês?

Em muitas matérias poderia ter maior desempenho, aproveitado mais, aprendido mais.

Alfabetização deixou um pouquinho a desejar.

Já foi pouca teoria.

Além dos estágios, faltou ainda mais a prática.

Ao entrar numa escola, você vai cair de pára-quedas – ninguém sabe o que é o projeto Pitangá que faço parte.

Todas as metodologias ficaram superficiais.

Alfabetização e metodologia I e II me ajudaram – temos que entender que temos apenas 4 meses mais ou menos para cada disciplina. Para ter um aprofundamento de fato, claro que todas nós aqui esperamos um aprofundamento para o nosso cotidiano, mas não podemos esquecer que o tempo é complicado. Não podemos exigir uma coisa que não é tão possível assim.

Qual a nossa realidade? A realidade é de um curso noturno, as pessoas têm certa dificuldade de leitura de texto, mas não adianta nada em criticar o aprofundamento, o professor pede para a gente ler um texto e a gente não lê. Eu mesma não li e hoje

sei o quanto me faz falta. Mas no dia em que eu precisar, eu vou saber que tive esse respaldo. Eu como aluna, não soube aproveitar.

As matérias de psicologia, sociologia e didática eram poucas e as matérias metodológicas também e o que faltou foi uma amarração da didática. Eu acho muito importante: o professor tem que saber planejar, porque ele tem que planejar, fazer projetos e fazer plano de aula, daí ele volta para a didática para poder ver, repensar o que deu certo, o que não deu, o que não tem nada haver com a sala de aula dele. Então, a parte da didática é muito importante, o fazer do professor tem que ter uma intencionalidade... Eu vejo que isso é através do plano de aula, no projeto, no planejamento... Então essa parte ficou um pouco defasada. Eu sei fazer, acho que devido ao magistério, na graduação, só com a graduação acho que eu não teria aprendido.

Eu penso que num dado momento, fomos tratadas no começo como já tivéssemos um conhecimento prévio – no 1º e no 2º semestre. Eu me colocava no lugar de quem não tinha e quem não tinha devia estar... e a didática tem que amarrar e vejo também o processo de reflexão: foi dado pouquíssimo espaço para nós refletirmos em didática I e II, um ano de didática, que é para amarrar todas as metodologias, foi muito muito falho e eu penso também muitas coisas importantes, interessantes como em Regi Emília que vai aparecer em TGI não foi conhecido, por um lado conhecemos muito teóricos muito bacana, sociologia foi muito legal, por outro lado não falamos muitas outras coisas.

Concordo com as meninas em relação á didática. Não vim para a Pedagogia no intuito de ser professora. Mas o curso de Pedagogia ainda vê a pedagogia como a professora do Infantil e do Ensino Fundamental. A pedagogia Empresarial, todas as outras vertentes da Pedagogia, a maioria das pessoas aqui desconhecem. O nosso curso infelizmente fica muito a desejar. Concordo com as meninas em relação à didática. Penso que a função da Universidade apresente, conheça o que o Governo está oferecendo.

Sobre o que ela falou sobre a Pedagogia Empresarial – acho que é até uma falha do curso, de certa forma, temos duas vertentes a serem seguidas: Deficiência Mental

ou Gestão Escolar. Na Gestão, Adri, a gente fala sobre isso, fala sobre a Pedagogia Empresarial e fala bastante até como lidar na empresa, como é o ambiente na empresa. Ultimamente a gente tem falado mais de escola: do gestor escolar, do PPP, mas tivemos mais momentos onde foi citado essa parte da pedagogia empresarial e, por outro lado, no caso, ela se sente defasada em relação a isso – a especialidade dela é DM, a minha é Gestão. Eu me sinto defasada quanto à DM, pois, por exemplo, na semana passada tivemos uma palestra de um aluno sobre autismo. Foi uma aula maravilhosa que acho que nenhum professor aqui tinha dado. Então foi uma coisa assim, tudo o que sei sobre autismo, aprendi por uma palestra de um aluno do Mackenzie. A gente acaba, querendo ou não, uns ficam defasados em uma parte e outros em outra parte. Tem que escolher na realidade a partir do 4º semestre. Eu não tinha certeza do que eu queria, mas também queria saber sobre a DM, o que acontece, porque acontece, porque na minha vivência em sala de aula, eu sei que vou precisar disso e eu não tive como sei que uma coordenadora ou trabalhando em uma empresa... você acaba defasada querendo ou não em uma das partes.

A Pedagogia é uma ciência que é completa, porém é pouco tempo. Ela é mais abrangente do que a psicologia e outras ciências, é uma vantagem e uma desvantagem de nossa formação. É uma vantagem porque a gente consegue ver um campo de trabalho seja na empresa ou na escola de vários ângulos e a gente tem várias ciências respaldando nossa prática, por outro lado a gente não tem uma identificação. O nosso curso é completo, mas não tem ninguém que o defenda e quem quiser se aprofundar tem que fazer um mestrado ou até uma pós-graduação porque na graduação, devido até em relação à história, uma parte da minha pesquisa, a gente tem que a cada dia estar lutando, não tem como a gente no último ano, querer mudar.

O curso levou mais para a escola do que para a gestão.

Acho que a prática do estágio diminuiu a carga horária e você tinha que aplicar um projeto em 30 horas. Como você aplica um projeto em uma escola em 30h? Então obriga a gente a fazer um estágio e a gente acaba fazendo um projeto nas coxas porque como é que a gente acompanha o desenvolvimento de um aluno, por

exemplo, aplicar o projeto na aula de DM, como aplicar um projeto em um aluno com DM em 30h? Então acho que é incoerente essa prática do que a gente vê aqui. A teoria e a prática são muito desalinhadas, muito distantes.

Aproveitando com que ela falou, com relação à carga do estágio a gente tem as matérias de metodologias, então, por exemplo, de História e Geografia. Então, ali tem que fazer um projeto de intervenção de H/G. De 30h que a gente passa na escola a gente não fica 30 horas em H/G. Então, além desse aspecto de como avaliar o processo de um projeto em 30 h, em 30h eu vou assistir, vou ter 5 aulas por dia, sendo que dessas 5 aulas, uma é de Educação Física, outra é de Inglês, a outra é de Natação e aí quer dizer que dessas 5 horas, 3 já perdi entre aspas. É uma coisa muito em falha. No início a gente não tinha que fazer um projeto, mas a gente tinha que fazer uma _____ sobre as aulas que eram dadas na escola. Acho que para mim foi muito mais válido isso. Então, a partir do que a professor propunha para os alunos eu pensava comigo: o que eu posso fazer para ser melhor do que a professora – por meio da observação.

A gente também tem que relevar montar o projeto, mas e as escolas já têm estagiárias e já tem como interferência? Você tem um projeto, uma idéia bacana e a escola não aceita sua interferência? Quando a escola não aceita, o projeto não é aplicado. Daí você tem uma situação, um objetivo e não é alcançado.

Às vezes em uma semana eu consigo fazer o estágio, ficando 5 horas por dia na escola, mas o que acontece... Nessa semana não tem a bendita da hora de História e escreve no relatório... Não teve nenhuma aula de História no período em que eu estava e o nosso relatório baixa. Se eu invento uma aula de História, a minha nota fica alta. E aí? Isso é um problema. Não tem como comprovar se eu assisti ou não aquela aula.

O mais revoltante é que você sabe que tem gente que não fez o estágio e que você fez, daí fiz o projeto e entreguei e tirei, por exemplo, 7. E ela tirou 9,5.

Não é criticar o professor, a crítica não vai direto ao professor, a crítica vai direto à forma como foi planejada para dar isso pra gente, pra transmitir pra gente. Acho que o estágio tem que ser bem aproveitado. Tudo bem... Ah... observei e aprendi mais

observando. Observar também acho que não é a única ferramenta. Não é porque você vai ficar 5 h na cadeira observando... Não é uma coisa legal, bacana.

Tem aulas que temos antes de ir para o estágio. Tem aulas que sim e aulas que não aprendemos. É meio maçante. A parte de como fazer o estágio, o que observar, para que ele serve... como construir um projeto todos eles falam a mesma coisa, todos eles querem que você perceba o que está de errado, o que você pode melhorar...No projeto de intervenção, o próprio nome já diz: você vai interferir em algo que não está funcionando bem, mas pelo menos, no meu ponto de vista, não é isso que acontece. Eu faço um projeto de intervenção independente...Tudo bem, tem projeto, projeto tem, então quer dizer...mas em relação à teoria isso trabalhava no fim do curso, tanto que a gente vai entender mesmo certas teorias bem no finalzinho do curso, quando a gente já realizou o estágio. Então como a gente vai elencar isso? No momento que a gente faz o relatório só, e aí naquele momento eu pelo menos não consigo... eu associo de certa forma, mas não da forma que deveria ser feito.

No começo do curso em relação aos fundamentos, eram coisas mais específicas – fundamentos da metodologia da alfabetização, matemática... tinham modelos mais específicos que a professora trabalhava em aula e discutia com a gente, era mais direcionado o trabalho para as crianças, saber o que elas estão pensando...H/G e Ciências, o conteúdo é muito amplo e é um semestre de H/G e um semestre de Ciências e Ciências é no último semestre, são disciplinas importantes, mas foram jogadas para o último semestre. Em matemática foi extremamente válida, pois dentro da teoria tinham coisas específicas para serem discutidas com arcabouço teórico para poder olhar o aluno, como pensa, como ela organiza as questões numéricas, como ela faz as contas.

Temos os teóricos, por ex, em metodologia do ensino das Ciências, mas a prática, se nós formos relacionar a prática aos estágios, nós não temos prática na verdade. Não sei se é por ser à noite, não sei se é por focar no pedagogo pesquisador, mas acho que a prática aqui é pouca, é quase nada. Nos estágios eu observei e não tive a prática. Acho que observar nas escolas, você só vê o que não deve fazer, não o que deve ser feito e aí quando eu comecei a trabalhar, no meu trabalho, na minha prática de trabalho eu consegui saber algumas coisas relacionadas à pedagogia,

não sei se é por ser em escola, mas acho que o que falta muito nesse curso é a prática. É o professor parar de dar pra gente um esqueminha de relatório, como você vai fazer, dizer que aplicou se eu não tenho a prática, não levar a gente à uma aula... Olha como é legal, olha como poderia trabalhar isso, falta isso. Acho que não haja estímulo para a gente também tentar criar isso... Olha traz, vamos fazer. Acho que a prática, não só em gestão, não só em DM. Ao todo, nesse curso, faltou muita a prática.

O professor traz essa prática para a sala de aula? Eu tenho medo de cair num ensino técnico se a gente ficar muito na prática. Deveria trazer mais estímulo para a gente nas aulas. Trazer coisas de prática e não só: Fulaninho de tal disse: a criança em tal idade. E aí? Como a gente usa o Fulaninho de tal dizendo isso na prática.

A prática, a gente só vai ter na prática, não tem como num curso de pedagogia ter prática. Para eu ter prática, eu tenho que ir a uma escola. Acho que na escola a gente faz a articulação da prática com a teoria. Então a faculdade é o lugar da teoria, agora a prática, acompanhar o processo do aluno é só na prática.

Acho que a teoria e a prática têm que andar juntas. Se eu como professora tenho que trabalhar com a aula que estou praticando, só que eu preciso dentro da minha cabeça saber qual a teoria que estou praticando na frente dos alunos.

Tem professor que você pergunta algo relacionado à prática e eles não sabem responder por que eles não têm a prática.

A questão da prática também está muito relacionada segundo a concepção que àquele professor tem. O professor pode vir aqui falar de prática, mas é a prática dele, não é a minha prática. Que eu penso de uma forma e ele pensa de outra, então por isso que acho que cada uma vai ter a sua, porque diferencia a questão da concepção, da abordagem que é fundamental. Então, não tem uma receita. Às vezes o professor pode chegar aqui com uma prática de uma realidade, mas que a minha é outra.

Não existe um curso de pedagogia que vá atender todas as necessidades. Nem o curso de pedagogia, psicologia... é completo, por isso existem as pós-graduações.

Se a gente parte do pressuposto que aqui não é um curso de formação de professores, mas de pedagogos que vai além de professor, se nós ficarmos nadando na prática, primeiro é que a gente vai cair no tecnicismo, a gente vai empobrecer. A grande briga dos cursos de CEFAN e Magistério é quando eles começavam falando de uma prática, porque aqui a luz é a teoria, daí a partir do momento que eu estou lá na sala de aula de uma forma tenho que refletir o que aprendi e praticar e penso sim que prática e teoria são indissociáveis. É muito comum ouvirmos assim: teoria e prática não têm nada haver com nada... é muito bonito no papel.

Acho que essa questão da teoria e da prática acho que a gente tem que ter coerência, o ideal seria que o curso de pedagogia tanto no espaço de atuação do pedagogo fosse dividido entre prática e teoria. É importante ter em uma instituição um respaldo da teoria e também o respaldo da prática. Isso seria ideal, mas como o ideal é inatingível, a coerência deve estar em nós mesmos. Buscar cada um ter coerência com a teoria que você tem dentro de um espaço de formação com o espaço de atuação.

Conheço professores que fizeram 5 anos de psicologia, fizeram um curso bem à distância de pedagogia durante 1 ano, conta 10 meses e são pedagogos. Quem é pedagogo? Ela ou eu? Então quer dizer na atuação, a diferença é gritante. Quem possui um curso de pedagogia bom, não puxando o saco da faculdade não, mas se a gente comparar o curso com outras faculdades e a importância que eles dão a certas coisinhas que para a gente é pequeno, porque há outras prioridades, a diferença é gritante pelo que a gente tem aqui e pelo o que a gente vê lá fora... Nos estágios, por exemplo, tem que escrever numa ficha, com letra de mão cada coisa que a criança faz, cada atividade que a criança fez, o que a professora deu, desculpa, mas para mim é muito _____. Não é uma coisa que é da escola. A gente não tem que fazer um relatório, tem que analisar, mesmo que muitos não façam o estágio, que assinem, é da realidade de cada um, mas de qualquer forma a gente é cobrado pela aula, a gente é cobrado não sei se é da forma certa, da forma errada, pela forma de como o estágio é imposto para nós, isso que acho que é um

detalhe, mas que a gente é cobrado para fazer uma coisa bem feita, a gente é. Não são todas as faculdades que tem TGI que passa por banca, que dão respaldo que você tem um orientador aí para você tem um respaldo no 5º e 6º semestre para você fazer o seu TGI. E a coisa que a gente mais escuta: mas seu TCC é individual?

Acho também que a graduação enfatiza muito a pesquisa. O interessante é o professor pesquisador. Não acredito que a função do curso seja somente aprender a ensinar, a transmitir conhecimentos. Há uma troca de conhecimentos. O professor deve ser mediador – entre aluno e conhecimento

Eu particularmente deveria excluir as aulas de Estudos Independentes que não serviram pra mim de nada e colocar Gestão e DM, porque todas teriam Gestão e todas teriam DM.

Para que serviram? Para dormir.

Gostaria de defender a matéria de Estudos Independentes, pois ao longo desses anos todos, na hora de fazer o TGI foi bom e depende muito do cara que está conduzindo Estudos Independentes, pois teve pessoas passivas e ativas e o aluno principalmente. Eu usei das aulas para fazer o TGI, mas não sabia que estava usando, aí é que está. Infelizmente essa matéria foi mal conduzida. Fazer pesquisa exige maturidade e serem responsáveis pelos seus Estudos Independentes de cobrança de notas, independentes de questões burocráticas.

ANEXO 02

DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM QUESTÕES DIRECIONADAS

Questão nº 1

O que o curso de Pedagogia tem priorizado em termos de formação?

ALUNO 1

No 3º semestre do curso tivemos a oportunidade de discutir exatamente isso e a sala (em sua maioria) destacou a pesquisa como centro do curso. A professora que dirigia a discussão julgou necessária e nos apresentou a grade do curso dividida em núcleos: formação de professores, gestão, pesquisa... Hoje vejo que a grande parte das disciplinas estão voltadas para a formação docente, mas em todas as aulas os professores cobram nossa postura de pesquisadores.

ALUNO 2

A prioridade na formação do curso de Pedagogia é o aluno pesquisador. Desde o 1º semestre foi trabalhado metodologia, estudos independentes em busca da pesquisa acadêmica. Ficando assim alguns pontos a desejar, como o professor em sala de aula, a prática docente.

ALUNO 3

Na minha concepção priorizou no curso o pedagogo pesquisador e o pedagogo docente. A maioria das disciplinas abordava a metodologia de ensino na Educação Fundamental e Educação Infantil e de contra forma, todos os professores incentivavam a pesquisa.

ALUNO 4

O curso de Pedagogia tem priorizado a pesquisa acadêmica e a atuação do pedagogo fora do espaço escolar em detrimento da docência e da sala de aula.

ALUNO 5

Em minha opinião, o curso acaba enfocando a formação profissional para atuar e sala, também dando prioridade ao professor pesquisador.

ALUNO 6

Em minha opinião, o curso de Pedagogia priorizou bastante a teoria, os conceitos dos principais pedagogos, fazendo com que eu aprendesse essa teoria, para dentro da sala de aula colocar em prática.

ALUNO 7

Acredito que a formação nesta Universidade prioriza a pedagogia em sala de aula. Vimos durante estes quatro anos matérias que discutiam estudiosos somente, ou em sua maioria, da educação.

Questão nº 2

Será que o curso de Pedagogia tem favorecido a construção de conhecimentos teóricos e práticos aos futuros professores? Esses conhecimentos são articulados?

ALUNO 1

Penso que sim, as disciplinas voltadas para a docência e atuação no mercado de trabalho são bem direcionadas pelos professores que as ministram, inicialmente nos fornecem um referencial teórico e ao longo do semestre realizamos os estágios supervisionados que são direcionados por um extenso relatório onde realizamos análise e fundamentamos. Sempre ocorrem aulas onde em grupo discutimos o que vemos o que percebemos e passamos nossas dificuldades. Neste aspecto acredito que o curso está a contento.

ALUNO 2

O curso oferece muita base teórica, a prática é o aluno que vai ter no dia-a-dia em uma sala de aula. O curso faltou adaptar a teoria com a prática, por exemplo, na aula de didática. A educadora falou bastante do Projeto Político Pedagógico, mas faltou a prática de, por exemplo, elaborarmos um plano de aula ou até mesmo montar u semanário no decorrer do curso, por isso é que acontece diariamente.

ALUNO 3

A meu ver, a universidade é o local ideal para adquirir a base teórica, a parte prática podemos adquirir nos estágios e vivências profissionais. Acredito que nesta experiência, o estágio não nos proporcionou a experiência, pois muitas vezes o estagiário não é bem visto na escola que o percebe e sua prática torna-se impossível. Mas há várias formas de aprendizados; podemos sim aprender com uma prática de uma professora no estágio, com uma experiência contada pelas colegas ou professoras na sala de aula, mas nenhum curso é totalmente prático (curso de graduação), pois colocaremos na prática o que aprendemos na teoria. Realmente no nosso dia-a-dia profissional, pois num estágio, por exemplo, não aparecerá todas as situações possíveis.

ALUNO 4

Tem favorecido a construção dos conhecimentos teóricos sim, no entanto não temos muitas oportunidades em sala para discutirmos a prática. Nó, basicamente, expomos a prática no relatório do estágio. Vergnaud diz que a teoria dos campos conceituais é difícil de ser colocada em prática se não temos com quem dialogar nossas ações.

ALUNO 5

Em relação ao conhecimento teórico, o curso consegue oferecer um ótimo curso, porém sua articulação com a prática ainda deixa a desejar. Principalmente na própria concepção que a faculdade tem do seu processo avaliativo para vários cursos (imposição de provas finais), não dando liberdade aos alunos e professores que seguem um método tradicional. Exigem de nós algo que não é condizente com a prática que querem nas escolas. Devo citar, também, que tudo que incorporo em minha prática aprendi com um estágio remunerado – fui auxiliar de classe – além de conseguir muitas descobertas com constantes pesquisas.

ALUNO 6

A teoria e a prática devem andar sempre juntas, pois uma é complemento da outra, porém o curso de Pedagogia deixou a desejar, pois ensinaram muito a teoria, não mostrando como aplicá-las na prática em sala de aula, em fundamental e infantil.

ALUNO 7

Vimos sim muita teoria, muitas bibliografias e estudiosos, ,as em poucos momentos pudemos discutir a relação destas falas com a prática. Não houve momento para que houvesse discussões e paralelamente uma abordagem da teoria. Apenas algumas matérias de estágio partiram para um princípio de idéia.

Questão nº 3

Quais estão sendo os conteúdos pedagógicos e específicos das diferentes áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula, os quais são essenciais para garantir os processos de desenvolvimento profissional dos professores?

ALUNO 1

Para mim tudo acrescenta na formação do pedagogo; as disciplinas que envolvem conteúdo “pedagógico” como metodologia, teoria de ensino que tenho um envolvimento maior, gosto muito. As disciplinas com conteúdos específicos são mais pontuais. Os professores tendem a ser inflexíveis para dar conta de tudo, trazem estágios para auxiliar no desenvolvimento do curso. Ambos os núcleos não necessários, pois tanto o gestor, professor ou o pedagogo atuando em espaços não escolares vão lidar com situações diversas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, assim se faz necessário um curso que “cubra” todos os aspectos (mesmo que superficialmente) cabe a cada um aprofundar seu interesse.

ALUNO 2

Os conhecimentos pedagógicos irão me ajudar como base para desenvolver e elaborar as aulas, pois é necessário aprender políticas públicas, didáticas, pois o sistema educacional tem que “falar” da mesma maneira. Com isso fica mais fácil de elaborar as disciplinas específicas, fazendo um “leque” com a base, exemplo: PCN’s.

ALUNO 3

Os conhecimentos pedagógicos como metodologia e políticas públicas ajuda-nos no momento que nos dá base para entender como “atingir” o outro, ou como proporcionar a aprendizagem que é de especialidade da pedagogia e os conteúdos específicos são o que reforçam o nosso discurso já que temos conhecimentos de

diversas ciências o que torna a pedagogia uma ciência completa, uma ciência da prática.

ALUNO 4

Fundamentos e metodologia das disciplinas de História e Geografia, Ciências, Matemática e Alfabetização me auxiliaram muito, pois encontrei um embasamento teórico para a minha prática. Entre as disciplinas pedagógicas, as aulas de Brinquedos e Brincadeiras e Movimento foram MUITO mais significativas do que as disciplinas de Didática, porque estas foram oferecidas no início do curso, onde não havia vínculo nenhum com a prática.

ALUNO 5

As matérias pedagógicas serviram para se ter um outro olhar sobre meus alunos (saber que este tem uma realidade e o respeito deve ser priorizado), teóricos como Bourdieu, Rousseau, Gramsci etc contribuíram muito para minha formação. Quanto aos conhecimentos específicos, matérias como: Alfabetização, Brinquedos e Brincadeiras e Movimentos contribuíram em idéias que tenho para colocar em prática uma dinâmica diferente em sala de aula.

ALUNO 6

As matérias específicas como Fundamentos e Metodologia da História e Geografia, Matemática e Ciências são as que vou levar comigo para dentro da sala de aula, pois aprendi as maneiras de como ensinar as crianças a chegarem aos conceitos. As matérias de conteúdos pedagógicos não saíram de teoria em cima de teoria, pouco foram os professores que discutiram, relacionando o conteúdo com nossa realidade.

ALUNO 7

Em termos específicos acredito que todas as matérias de estágio foram importantes, não sei se todas as metodologias utilizadas pelos professores, mas os conteúdos trouxeram-me conceitos e concepções bastante formadoras.

Questão nº 4

Será que, a partir da formação que tiveram no curso, os professores conseguirão desenvolver uma prática adequada em seu exercício na sala de aula que irão atuar?

ALUNO 1

Sim. Me preocupo muito com isso, acredito que seria em vão ter passado 4 anos aqui e não ter adquirido esta ferramenta. Mas é necessário relatar que anterior à Pedagogia já atuava como professora há 4 anos e ao longo do curso pude aperfeiçoar meu trabalho, refletir e criticar muito a minha prática, o curso em si colaborou muito para isso. Vejo amigas “em pânico” quando pensam que vão atuar e não se sentem preparadas, mas ao longo do curso não tiveram oportunidades de experimentar e praticar o que víamos.

ALUNO 2

Saio desse curso preparada para a prática pedagógica, principalmente nas aulas de DM, que mostrou o respeito com o aluno, respeitar seus limites e trabalhar em cima da sua dificuldade, e isso cabe para TODOS os alunos, sendo “normais” ou não. A escuta pedagógica e o olhar diferenciado é o papel do professor.

ALUNO 3

Sim, pois com o conhecimento é possível ultrapassar as barreiras da experiência, pois alguém que aprende apenas na prática tem deficiências igualmente daquele que apenas tem a teoria. Mas tentando fazer uma articulação com a teoria é possível planejar a prática, pois na realidade a teoria surge da prática, pois todas as teorias escreveram a partir de uma prática, é preciso apenas aprender com os erros e fazer adaptações e assim atuarem com competências e sucesso.

ALUNO 4

A partir da formação no curso de Pedagogia não posso dizer que estou preparada para a sala de aula porque foram poucas as oportunidades de discutirmos nossa prática. No entanto, como sou formada no Magistério e ingressei no curso já vivenciando a prática docente, posso dizer que estou preparada para assumir uma turma.

ALUNO 5

Não sei se é adequada, não sei o que é se ter uma prática adequada. Creio que você deve respeitar o alunado e enfatizar suas potencialidades, mas não sei se estou no caminho certo. A insegurança ainda está presente.

ALUNO 6

Digamos que meio termo, como disse na resposta acima, as matérias específicas auxiliaram e me abriram os olhos para formas de ensinar os alunos a adquirirem conceitos. Os estágios me ajudaram a ver as formas e maneiras que são mais apropriadas, e maneira que não conseguem resultado, podendo assim me ajudar a formalizar o meu desempenho em sala de aula.

ALUNO 7

No meu caso tenho planos de focar minha prática no campo empresarial, assim tenho buscado outros objetivos em termos de desenvolvimento de habilidades. Acredito que quando falamos em teorias, as alunas estariam aptas para a docência. O curso trabalha a teoria, aprofunda conceitos. Cada uma de nós, ao meu ver, precisaria de uma experiência para ganhar a prática. Não tenho certeza se sem uma prática anterior eu conseguiria exercer a docência.

Questão nº 5

Como tem sido realizado o estágio supervisionado?

ALUNO 1

1º - Mal dividido – houve um semestre em que tínhamos 4 estágios de disciplinas diferentes com roteiros e relatórios a serem seguidos e outros semestres com apenas 1.

2º - Bem elaborado – gostei muito mesmo de ver embasamento teórico para observar, participar e realizar intervenções nas escolas em que estagiei.

3º - Alguns professores ficaram “perdidos” nas orientações adequadas, mas no geral souberam conduzir bem.

4º - Algumas escolas não compreendem o papel do estagiário e delegam funções para ocupar o tempo e não auxiliar na formação.

ALUNO 2

O estágio me serviu de base para a confirmação da profissão que atuo. Como sempre trabalhei na área administrativa, foi de suma importância o contato com a sala de aula, pois observar os professores, só leva à reflexão de como iria agir no lugar dele. Em relação à supervisão, os professores orientavam em sala de aula e tiravam todas as dúvidas, mas ficava algo vago, não enfatizando a prática propriamente dita.

ALUNO 3

Os estágios são muitas vezes apenas desenvolvimento de idéias que não serão aproveitadas, pois é nos proposto fazermos o projeto de intervenção, mas a escola que nos recebe não permite essa intervenção e nos tornamos então escritores de idéias que não serão usadas, que é frustrante desenvolvermos nos relatórios de estágio nossa capacidade de descrição, pois nosso relatório se resume a isto, sem articulação entre o que é visto na sala de aula e que vivenciamos no estágio, não há um momento de discussão.

ALUNO 4

No início do curso, o estágio era mais orientado, de modo que nós pudéssemos compreender claramente o que deveríamos observar e/ou como realizar o projeto de intervenção. Porém, nos últimos estágios, os professores não explicaram muito bem o que gostariam de ler no relatório, apenas deixaram um roteiro no MOODLE para nos orientar e, na hora da avaliação, “cobravam” elementos que não sabíamos que era para se observado.

ALUNO 5

Realizo os estágios, mas desmotivada. Trabalhar e estudar não disponibiliza tempo para realizar estágio, faço duas horas por dia, que ainda engloba o horário de recreio. Na minha opinião não é de grande valia.

ALUNO 6

Os estágios foram mal projetados, pois quando foi obrigada a fazer projetos de intervenção, a escola que estagiei não permitia, fazendo com que eu anotasse como

projeto não realizado, fazendo com que eu não conseguisse saber o resultado, nem se poderia chegar nos objetivos.

ALUNO 7

Há uma grande deficiência quando tratamos de estágio. Hoje não posso dizer que todos os méis estágios serviram para uma efetiva formação. É necessário um apoio maior da Universidade, um trabalho mais focado, pois só assim os alunos puderam ver a importância desta prática para formação.

ANEXO 03

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - 2002

As propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, no Brasil, vêm sofrendo reformulações substantivas a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, que define que a formação de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental será realizada em cursos superiores de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se, como mínima, a formação em cursos normais de nível médio (Art. 62). A formação poderá ser realizada em Cursos Normais Superiores ou em cursos de Pedagogia (Art.63).

Desde 1969, os cursos de Pedagogia formam especialistas, habilitados para a administração escolar, ou para a supervisão escolar, ou para a orientação educacional, ou para a docência das disciplinas pedagógicas do 2º grau, conforme o Parecer nº 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Têm formado, ainda, professores para os dois níveis indicados pela LDBEN, por meio da implantação da habilitação Magistério da Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental. As especializações no currículo, estabelecidas mediante a introdução das habilitações, contudo, fragmentaram a formação do pedagogo: até hoje os cursos de Pedagogia são organizados por meio de propostas denominadas “3+1”, que tratam da formação geral nos três primeiros anos do curso e da habilitação no quarto ano.

O modelo “3+1” tem sido criticado em razão da mudança na orientação da estrutura curricular, que isola cada formação específica, impedindo o pedagogo de ter como foco de estudo e objeto de preocupação o fenômeno educativo, ocorra ele dentro ou fora dos limites da instituição escolar. A Pedagogia não se esgota na formação docente, mas esta deve ser o eixo para a análise do processo educativo, principalmente porque o administrador escolar, o orientador, o supervisor precisam da experiência docente para que possam situar-se em suas funções.

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, de acordo com as recomendações da Comissão do MEC, em visita para o reconhecimento da habilitação *Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, deve ser atualizado, permitindo maior articulação entre as disciplinas e garantindo espaço para estudos independentes e disciplinas optativas²². Além disso, há um prazo de dois (02) anos para a adaptação dos cursos de formação de professores, em funcionamento, às normas estabelecidas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Deve-se observar, entretanto, que o novo Projeto de Curso de Pedagogia não poderá perder algumas das conquistas estabelecidas ao longo da existência do curso, instalado em 1972, como por exemplo, a formação de professores para o magistério de pessoas com necessidades educacionais especiais, notadamente aquelas com deficiência mental, o que tem realizado desde o reconhecimento e autorização da habilitação Magistério de Deficientes Mentais (Decreto nº 83.368, de 25 de abril de 1979). Manter a formação de professores habilitados para esse magistério específico parece ser uma ação necessária, neste momento em que a educação inclusiva tem sido a tônica dos documentos oficiais, e o reconhecimento da inclusão, um projeto que visa uma perspectiva relacional entre a modalidade da educação especial e as etapas da educação básica.

Como conciliar a formação generalista, que permite o aprofundamento dos alunos do curso de Pedagogia no seu objeto de estudo – o processo educativo – e a formação específica para o magistério de pessoas deficientes mentais? A própria estrutura da grade proposta responde a essa questão. Em consonância com o Parecer CNE/CP 9/2001, com o Parecer CNE/CP 27/2001, e com a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, e de acordo, ainda, com o *Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia*, de 02 de fevereiro de 2001, a proposta de alteração da grade curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia,

²² Relatório. Portaria SESU/MEC nº 2.082/99, de 27 de outubro de 1999, p.11.

Letras e Educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie tem como base a docência dos primeiros níveis da Educação Básica e a gestão do trabalho pedagógico²³.

Um currículo adequado à formação do novo profissional da educação deverá, sobretudo, ser capaz de integrar a dimensão teórica a uma preocupação com a prática cotidiana do fazer escolar, ou de garantir a articulação “entre as abordagens da docência e da gestão do trabalho pedagógico desenvolvidos em espaços de educação formal e não formal, evitando-se a fragmentação do curso.” (Documento Norteador, p.2) Isso inclui um núcleo de conteúdos básicos, denominados, na Proposta, de *disciplinas* de **Fundamentos da Educação**, de **Formação Docente** e de **Gestão Educacional**, que promoverão estudos relativos ao contexto histórico e sociocultural, ao contexto da educação básica e ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares. Essa organização cumpre o papel de garantir que a formação inicial do pedagogo contenha: “conteúdos específicos da docência e do processo ensino-aprendizagem; organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais; produção de saber científico e tecnológico no campo educacional”, como recomenda o Documento Norteador (p.3).

A necessária sistematização teórica articulada à prática pedagógica/ educacional exige um redimensionamento dos *estágios*, dos momentos dedicados à reflexão sobre a atividade profissional, e da pesquisa empreendida ao longo do curso. As *Diretrizes Curriculares Nacionais* apontam que “a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (Art.13), acrescentando que o estágio obrigatório deve ser iniciado já no primeiro ano do curso (p.6). A Resolução CNE/CP 2/2002 aponta que o início do estágio deverá acontecer na segunda metade do curso. Caberá ao Núcleo de Estágios, com a aprovação da Proposta aqui descrita, produzir Projeto de Estágio Curricular Supervisionado que, integrado ao Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, promova subsídios para que os estágios sejam realizados conforme a legislação, de maneira que a articulação se realize.

²³ A gestão do trabalho pedagógico ou gestão educacional “está sendo entendida como a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvida no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo formal e não formal.” (Documento Norteador, p.3)

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* destacam, ainda, a *pesquisa* como recurso para a ação pedagógica e como elemento que possibilita compreender o processo de construção do conhecimento. Este Projeto pretende a vinculação do Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI) a linhas de pesquisa cuja origem se coloca nas disciplinas teóricas do curso de Pedagogia, o que significa que projetos de pesquisa poderão ser iniciados por meio dos núcleos de investigação originados pelos **Estudos Independentes**. Tais Estudos, considerados como componentes da estrutura curricular, recomendados no Documento Norteador (p.6), podem ser constituídos por monitorias e estágios; programas de iniciação científica; estudos complementares; cursos realizados em áreas afins; integração com cursos sequenciais correlatos à área; participação em eventos científicos no campo da educação; participação em projetos de caráter educacional; outros. Segundo a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (MEC/SESu, 06/05/99, p.3), “as IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso”.

Neste Projeto, os Estudos Independentes são o elemento que permitirá a interlocução entre a prática de ensino, a base teórica do curso e o preparo para a pesquisa. Previstos ao longo de todo o curso de Pedagogia, com 4 (quatro) horas/aula semanais e espaço semelhante, na Grade Curricular, às disciplinas de 4 (quatro) créditos, incluirão o desenvolvimento de projetos de iniciação científica articulados à prática pedagógica²⁴ e à prática educacional²⁵, numa interlocução com

²⁴ Por *prática pedagógica* entenda-se a ação em sala de aula – planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem – buscando soluções apropriadas a cada uma das situações complexas e singulares desse contexto. De acordo com o Parecer CNE/CP N.º 21/2001, a prática de ensino terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (p.8)

²⁵ Por *prática educacional* entenda-se uma ação pedagógica ampla, realizada junto a escolas e outras instituições que desenvolvam projetos de caráter educacional, do Primeiro, Segundo ou Terceiro Setor, onde os alunos possam desenvolver competências referentes à compreensão do papel da educação em diferentes instâncias, utilizar resultados de pesquisas, fazer uso de novas linguagens e tecnologias, por exemplo.

os referenciais teóricos do currículo, acompanhada e supervisionada por professores do curso, conforme descrição do quadro mais a frente.

Os dois primeiros semestres serão organizados de forma que os estudantes possam adquirir elementos básicos relacionados à pesquisa, articulados às práticas pedagógica e educacional. Pretende-se o estudo de diferentes abordagens e metodologias de trabalhos de pesquisa, a definição de temas de interesse, levantamento bibliográfico, seleção de critérios para observação e coleta de dados para análise do problema escolhido, num contato mais intenso com a realidade da educação. Assim, os dois semestres iniciais versarão sobre diferentes abordagens da pesquisa e suas aplicações, de acordo com o objeto de investigação, referenciadas em contexto educacional.

A partir do terceiro semestre, as turmas serão encaminhadas para os seguintes núcleos de investigação, que serão supervisionados por professores das disciplinas teóricas ministradas no curso, como se segue:

Linhas de Pesquisa dos Estudos Independentes

	Linhas de pesquisa	Supervisão sob a responsabilidade dos professores da(s) disciplina(s)
Estudos Independentes III	Educação Infantil e Ensino Fundamental: Educação Inclusiva / Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Introdução aos Estudos da Educação Especial e Educação Inclusiva e Fundamentos de Educação Infantil I/ Educação de Pessoas Jovens e Adultas
Estudos Independentes IV	Creche/ Educação Infantil	Fundamentos de Educação Infantil II e Brinquedo, Jogo e Brincadeira: teorias clássicas e contemporâneas
Estudos independentes V	Ensino Fundamental: Projetos Informatizados	Educação e Novas Tecnologias
Estudos independentes VI	Gestão e Orientação Educacionais	Coordenação do trabalho pedagógico
Estudos Independentes VII	Educação em Espaços não-escolares	Educação em Espaços não-escolares
Estudos Independentes VIII	Educação Aberta, Continuada e à Distância	Educação Aberta, Continuada e a Distância

A prática pedagógica²⁶ e a educacional, acompanhadas de supervisão docente, deverão ser articuladas aos projetos de pesquisa, possibilitando um aprofundamento na área / tema escolhido.

A ação junto a escolas, ou outras instituições onde serão desenvolvidos projetos de caráter educacional, faz considerar-se que os Estudos Independentes constituem um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estudos reflexivos e de projetos nos quais os alunos serão protagonistas da *ação pedagógica*.

A avaliação dos Estudos Independentes será realizada durante o processo de participação dos alunos no núcleo de pesquisa. As notas serão atribuídas segundo os critérios do professor supervisor. Os critérios para matrícula nos semestres subsequentes seguirão o modelo das matrículas em disciplinas.

O delineamento de projeto de pesquisa para a elaboração do TGI poderá ser decorrência destas experiências propiciadas pelas modalidades de iniciação científica e das práticas pedagógica e educacional inseridas nestes Estudos Independentes.

Como elemento de flexibilização formativa, possibilitando o aprofundamento ou a diversificação da formação do pedagogo, apresentam-se as **Disciplinas Eletivas** que, de acordo com a Proposta de Diretrizes (MEC/SESu, 06/05/99, p.6), constituem “oferta de componentes curriculares que assegurem possibilidades de aprofundamentos da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos alunos”.

Considerando a tradição da formação do pedagogo habilitado à docência para portadores de deficiência mental no curso de Pedagogia da FFLE, e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Parecer CEB 17/2001, que prevê “formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino

²⁶ Com 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso, conforme o Parecer CNE/CP N.º 21/2001

fundamental”(p.13), pretende-se que uma linha de estudos de aprofundamento, oferecida pelas Disciplinas Eletivas, seja constituída por conteúdos que formem o *professor especializado em deficiência mental*, desenvolvendo competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, para essa área da educação especial.

As disciplinas voltadas à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, contudo, farão parte da grade de disciplinas oferecida a todos os alunos, visto que

Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais.” (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001, p. 6).

Desta forma, indica o mesmo documento que:

São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Ibid, p.13).

Cumpra-se assim a tarefa de formar professores competentes para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular.

Outra linha de aprofundamento, a ser oferecida pelas Disciplinas Eletivas, será constituída pela *gestão escolar*, incorporando disciplinas anteriormente desenvolvidas nas habilitações Administração Escolar e Orientação Educacional.

As Disciplinas Eletivas serão introduzidas a partir do quarto semestre. Serão oferecidas 2 (duas) disciplinas eletivas por semestre, das quais poderá ser escolhida 1 (uma) para a composição do currículo próprio, nesse caso, voltado ou para o *magistério de pessoas portadoras de deficiência mental* ou para a *gestão escolar*.

Poder-se-ia indagar, a partir dos parágrafos anteriores, se a Proposta de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia, aqui descrita, constituiria de fato uma novidade, visto que mantém a especificidade na formação do pedagogo. A essa indagação, pode-se responder com outra: por que não resgatar aquilo que tem constituído uma formação de qualidade no curso de Pedagogia? O Projeto Acadêmico aqui apresentado tem uma organicidade distinta, abrangendo outras dimensões educacionais, não previstas na grade atual, o que pode ser evidenciado pela descrição dos núcleos de conteúdos, a seguir:

A) Fundamentos da Educação

Caracterizam-se pelas disciplinas que se constituem como ciências-fonte, que oferecem ao curso de Pedagogia suporte epistemológico para sua construção enquanto objeto do conhecimento. Garantem os “conhecimentos relativos à reflexão crítica sobre educação, escola e sociedade” (Documento Norteador, p.3).

São elas:

1. Neurociência e desenvolvimento do cérebro
2. Psicologia da Educação I
3. Psicologia da Educação II
4. Sociologia da Educação I
5. Sociologia da Educação II

6. Ética e Cidadania
7. Filosofia
8. Filosofia da Educação I
9. Filosofia da Educação II
10. História da Educação Brasileira
11. História da Educação I
12. História da Educação II
13. Antropologia Cultural e Educação
14. Economia da Educação
15. Psicologia Social

B) Formação Docente

As disciplinas deste bloco serão articuladoras da teoria e da prática enquanto responsáveis pelos estágios supervisionados de ensino, que, de acordo com o Parecer CNE/CP N.º 21/2001, aprovado em 6/8/2001, foram ampliados de 300 para 400 horas, mantidas na Resolução CNE/CP N.º 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Indica o primeiro documento que

Estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. O estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (p.8).

Os estágios supervisionados caracterizarão a iniciação profissional e serão desenvolvidos junto a escolas, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica, em sua articulação com o desenvolvimento das pesquisas e as disciplinas presenciais em curso. Estarão presentes a partir do terceiro semestre do curso.

As disciplinas deste bloco garantem os “conhecimentos relativos ao exercício da docência” (Documento Norteador, p.3). Incluem-se nesta categoria também conteúdos ou disciplinas sobre educação especial.

São elas:

1. Didática I
2. Didática II
3. Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I
4. Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II
5. Brinquedo, Jogo e Brincadeira: Teorias Clássicas e Contemporâneas
6. Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte
7. Fundamentos e Metodologia da Alfabetização I
8. Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
9. Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I
10. Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II
11. Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências
12. Fundamentos e Metodologia do Ensino da História e da Geografia
13. Introdução aos Estudos sobre Movimento
14. Introdução aos Estudos de Educação Especial e Educação Inclusiva
15. Educação de Pessoas Jovens e Adultas
16. Currículos e Programas
17. Políticas de Atendimento à Primeira Infância
18. Políticas Públicas e Educação Básica
19. Educação Comparada
20. Avaliação e Medidas Educacionais
21. Educação e Novas Tecnologias

C) Gestão Educacional

As disciplinas que permitirão a atuação do pedagogo na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e nas áreas emergentes do campo educacional. Abrangerão os “conhecimentos relativos à gestão e à organização do trabalho pedagógico na educação formal e não formal” (Documento Norteador, p.4). Articular-se-ão com a prática por meio dos Estudos Independentes.

São elas:

1. Coordenação do Trabalho na Escola
2. Políticas Educacionais
3. Educação em Espaços Não Escolares
4. Educação Aberta, Continuada e a Distância

D) Disciplinas Eletivas

As Disciplinas Eletivas referentes a um determinado semestre serão oferecidas aos alunos daquele semestre e período, que obrigatoriamente cursarão uma delas. A possibilidade de cursar eletivas de semestres anteriores poderá ser efetivada de modo complementar, ou seja, compondo um currículo mais amplo que o determinado pelo curso. Nesse caso, o aluno deverá matricular-se em período diverso daquele em que realiza seus estudos regulamentares, se houver vagas.

Pretende-se que a escolha dos alunos permita o estabelecimento efetivo de duas disciplinas por semestre. Entretanto, será estabelecido critério numérico²⁷, de acordo com a demanda, para a efetiva matrícula nas disciplinas oferecidas.

Ao final do oitavo semestre, o aluno terá cursado 5 (cinco) Disciplinas Eletivas, no mínimo, que, somadas às disciplinas específicas oferecidas na grade geral, caracterizarão a habilitação *Magistério de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental* ou a habilitação *Gestão Escolar*.

D.1. Habilitação *Magistério de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*

1. Neurociência e Desenvolvimento do Cérebro (Fundamentos da Educação)
2. Introdução aos Estudos de Educação Especial e Educação Inclusiva (Formação Docente)
3. Fundamentos Filosóficos, Históricos e Legais da Educação Especial
4. Desenvolvimento e Aprendizagem da Pessoa Portadora de Deficiência Mental I e II
5. Aspectos Psico-sociais das Pessoas Portadoras de Deficiência Mental
6. Currículos e Programas na Educação especial – Deficiência Mental

A habilitação demanda estágio supervisionado específico, de 180 horas, 90 cumpridas para habilitar para o magistério na Educação Infantil e 90 horas para o magistério do Ensino Fundamental. Os estágios serão supervisionados pelo professor responsável pela disciplina Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa portadora de deficiência mental I e II.

²⁷ A ser definido junto à Secretaria Geral.

D.2. Habilitação gestão escolar

1. Economia da Educação (Fundamentos da Educação)
2. Currículos e Programas (Formação Docente)
3. Formação e Gestão de Recursos Humanos
4. Psicologia Organizacional
5. Concepção, Gestão e Avaliação de Projetos Educativos
6. Políticas Sociais e Democracia nas Organizações
7. Gestão Econômica de Projetos Educativos

A habilitação demanda estágio específico, de 90 horas, supervisionado pelo professor da disciplina Concepção, Gestão e Avaliação de Projetos Educativos.

E) Disciplinas Instrumentais

Podem ser consideradas como suporte para o desenvolvimento das demais disciplinas propostas na grade.

São elas:

1. Língua Portuguesa
2. Estatística
3. Metodologia Científica (elaboração de projetos)

F) Trabalho de Graduação Interdisciplinar:

A vinculação do Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI) às linhas de pesquisa, cuja origem se coloca nas disciplinas teóricas do curso de Pedagogia, tem sido considerada desejável e poderá ser iniciada por meio dos núcleos de investigação originados nos Estudos Independentes. Dessa forma, a definição de um tema poderá ser antecipada e o aprofundamento na pesquisa, ampliado. A elaboração da monografia, no entanto, permanecerá com espaço próprio, individual, com orientador escolhido pelo aluno, mantendo-se ao longo do sétimo e oitavo semestres, como tem sido até o momento.

Grade Curricular

De acordo com as determinações da Resolução CNE/CP N.º 2/2002, os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena deverão conter 1800 horas de trabalho para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais; 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado, perfazendo um total mínimo de 2.800 horas. A Grade Curricular aqui proposta apresenta um total de 3820 horas, como se verá a seguir:

Organização e carga horária do curso

DISCIPLINAS	Carga Horária - Semestres								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Neurociência e Desenvolvimento do Cérebro	4								60
Psicologia da Educação I e II	4	4							120
Sociologia da Educação I e II	4	4							120
Ética e Cidadania	4								60
Filosofia		4							60
Filosofia da Educação I e II					4	4			120
História da Educação Brasileira		4							60
História da Educação I e II			4	4					120
Antropologia Cultural e Educação							4		60
Economia da Educação							4		60
Psicologia Social								4	60
Didática I e II	4	4							120
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I e II		4	4						120
Brinquedo, Jogo e Brincadeira: Teorias Clássicas e Contemporâneas				4					60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte						4			60
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização			4						60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa				4					60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I e II					4	4			120
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências								4	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da História e da Geografia							4		60
Introdução aos Estudos do Movimento					4				60
Introdução aos Estudos da Educação Especial e Educação Inclusiva			4						60
Currículos e Programas							4		60
Políticas de Atendimento à Primeira Infância				4					60
Políticas Públicas e Educação Básica					4				60
Educação Comparada						4			60
Avaliação e Medidas Educacionais								4	60
Educação e Novas Tecnologias					4				60
Educação de Pessoas Jovens e Adultas			4						60
Coordenação do Trabalho na Escola						4			60
Políticas Educacionais								4	60
Educação em Espaços Não Escolares							4		60
Educação Aberta, Continuada e a Distância								4	60
Língua Portuguesa	4								60
Estatística				4					60
Metodologia Científica (elaboração de projetos)			4						60
Disciplina eletiva				4	4	4	4	4	300
Estudos Independentes	4	4	4	4	4	4	4	4	480
TGI							2	2	60
Total	420	420	420	420	420	420	450	450	3420

A) Fundamentos da Educação: 900 horas
(15 disciplinas X 4 horas semanais = 60 horas X 15 semanas)

B) Formação Docente: 1260 horas
(21 disciplinas X 4 horas semanais = 84 horas X 15 semanas)

C) Gestão Educacional: 240 horas
(4 disciplinas X 4 horas semanais = 16 horas X 15 semanas)

D) Disciplinas Eletivas: 300 horas
(5 disciplinas X 4 horas = 20 horas X 15 semanas)

D) Disciplinas Instrumentais: 180 horas
(3 disciplinas X 4 horas = 12 horas X 15 semanas)

Disciplinas (48) ⇒ 2880 horas presenciais²⁸

Estudos Independentes (incluindo as práticas pedagógica e educacional) ⇒ **480 horas**

Estágios ⇒ **400 horas** de estágio supervisionado²⁹ (geral)
180 horas (Magistério de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental)
90 horas (Gestão Escolar)

Trabalho de Graduação Interdisciplinar ⇒ **60 horas**

Total ⇒ **3820 horas (geral)**
4000 horas (Magistério de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental)
3910 horas (Gestão Escolar)

²⁸ De acordo com as determinações da Resolução CNE/CP N.º 2/2002. A Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia - texto final discutido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 06/05/99 – define 2.560 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias e optativas, laboratórios e práticas pedagógicas; 640 horas distribuídas entre o estudo independente e o trabalho de conclusão do curso.

²⁹ O Art. 65 (LDB 9394/96). “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” foi modificado pelo Parecer CNE/CP N.º 21/2001 e pela Resolução CNE/CP N.º 2/2002.

GRADE CURRICULAR PROPOSTA

Unidade Universitária
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO
Curso
PEDAGOGIA

1ª ETAPA

CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
	NEUROCIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO	04		04	-	S
220.2251.1	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I					
040.2350.1	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	04		04	-	
040.2175.4	ÉTICA E CIDADANIA	04		04	-	
230.2350.3	DIDÁTICA I	04		04	-	
090.2155.8	LÍNGUA PORTUGUESA	04		04	-	
	ESTUDOS INDEPENDENTES I	04		-	04	S
800.1102.0	EDUCAÇÃO FÍSICA	02		-	02	
	TOTAL	30		24	06	

2ª ETAPA

CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
220.2362.3	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	04		04	-	
040.2450.8	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	04		04	-	
220.2151.5	FILOSOFIA	04		04	-	
220.2361.5	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	04		04	-	
230.2450.1	DIDÁTICA II	04		04	-	
220.2770.1	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL I	04		04	-	
	ESTUDOS INDEPENDENTES II	04		-	04	S
800.1202.7	EDUCAÇÃO FÍSICA	02		-	02	
	TOTAL	30		24	06	

3ª ETAPA

CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
220.2150.7	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	04		04	-	
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL II	04		04	-	S
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO	04		04	-	S
	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	04		04	-	S
	EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS	04		04	-	
040.2555.5	METODOLOGIA CIENTÍFICA	04		04	-	
	ESTUDOS INDEPENDENTES III	04		-	04	S
80013023	EDUCAÇÃO FÍSICA	02		-	02	
	TOTAL	30		24	06	

4ª ETAPA

CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
220.2253.8	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	04		04	-	
	BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA: TEORIAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS	04		04		
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	04		04	-	S
	POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA	04		04	-	S
100.2556.1	ESTATÍSTICA	04		04	-	
220.2766.1	a) FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (Disciplina Eletiva) b) FORMAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS (Disciplina Eletiva)	04		04	-	S
	ESTUDOS INDEPENDENTES IV	04		-	04	S
	TOTAL	28		24	04	

5ª ETAPA

CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	
220.2252.1	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	04		04	-	
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA I	04		04	-	S
	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DO MOVIMENTO	04		04	-	
	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BÁSICA	04		04	-	S
	EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	04		04	-	S
	a) DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO INDIVÍDUO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA MENTAL I (Disciplina Eletiva) b) PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL (Disciplina Eletiva)	04		04	-	S
	ESTUDOS INDEPENDENTES V	04		-	04	S
	TOTAL	28		24	04	

6ª ETAPA

CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
220.2351.8	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	04		04	-	
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE	04		04	-	S
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA II	04		04	-	S
	EDUCAÇÃO COMPARADA					
	COORDENAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA	04		04	-	S
	a) DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO INDIVÍDUO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA MENTAL II (Disciplina Eletiva) b) CONCEPÇÃO, GESTÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS (Disciplina Eletiva)	04		04	-	S
	ESTUDOS INDEPENDENTES VI	04		-	04	S
	TOTAL	28		20	04	

7ª ETAPA

CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
	ANTROPOLOGIA CULTURAL E EDUCAÇÃO	04		04	-	S
	ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	04		04		
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA	04		04	-	S
	CURRÍCULOS E PROGRAMAS	04		04	-	S
	EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	04		04		S
	a) ASPECTOS PSICO-SOCIAIS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA MENTAL (Disciplina Eletiva) b) POLÍTICAS SOCIAIS E DEMOCRACIA NAS ORGANIZAÇÕES (Disciplina Eletiva)	04		04	-	S S
	ESTUDOS INDEPENDENTES VII	08		-	04	S
13027506	TRABALHO DE GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR I – T.G.I. I	02		-	02	
	TOTAL	30		20	06	

8ª ETAPA

CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
080.2561.4	PSICOLOGIA SOCIAL	04		04		
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS	04		04	-	S
	AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS	04		04		S
	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	04		04		
	EDUCAÇÃO ABERTA, CONTINUADA E A DISTÂNCIA	04		04		S
220.2765.3	a) CURRÍCULOS E PROGRAMAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – DM (Disciplina Eletiva) b) GESTÃO ECONÔMICA DE PROJETOS EDUCATIVOS (Disciplina Eletiva)	04		04		S
	ESTUDOS INDEPENDENTES VIII	08		-	04	S
130.2850.2	TRABALHO DE GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR II – T.G.I. II	02		-	02	
	TOTAL	30		20	06	

TOTALIZAÇÃO

Curso: PEDAGOGIA

Semestre	Carga Horária		Fatores Financeiros	
	Atual	Proposta	Atual	Proposta
1º	32	30	40	42
2º	32	30	40	42
3º	32	30	36	42
4º	30	28	34	36
5º	30	28	34	36
6º	30	28	38	36
7º	28	30	36	42
8º	30	30	38	42
Total	244	234	296	318

GRADE - PEDAGOGIA

1º SEMESTRE	Neurociência e desenvolvimento do cérebro	Psicologia da Educação I	Sociologia da Educação I	Ética e Cidadania	Língua Portuguesa	Didática I	Estudos Independentes I
2º SEMESTRE	Filosofia	Psicologia da Educação II	Sociologia da Educação II	História da Educação Brasileira	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	Didática II	Estudos Independentes II
3º SEMESTRE	História da Educação I	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	Introdução aos Estudos de Educação Especial e Educação Inclusiva	Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	Metodologia Científica (elaboração de projetos)	Estudos Independentes III
4º SEMESTRE	História da Educação II	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	Brinquedo, jogo e brincadeira: teorias clássicas e contemporâneas	Políticas de Atendimento à Primeira Infância	Estatística	Fundamentos filosóficos, históricos e legais da Educação Especial Formação e Gestão de Recursos Humanos	Estudos Independentes IV
5º SEMESTRE	Filosofia da Educação I	Educação e Novas Tecnologias	Introdução aos Estudos do Movimento	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	Políticas Públicas e Educação Básica	Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa portadora de deficiência mental I Psicologia Organizacional	Estudos Independentes V
6º SEMESTRE	Filosofia da Educação II	Coordenação do Trabalho na Escola	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte	Educação Comparada	Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa portadora de deficiência mental II Concepção, Gestão e Avaliação de Projetos Educativos	Estudos Independentes VI
7º SEMESTRE	Antropologia Cultural e Educação	Economia da Educação	Educação em Espaços não Escolares	Fundamentos e Metodologia do Ensino da História e da Geografia	Currículos e Programas	Aspectos psicossociais das pessoas portadoras de deficiência mental Políticas Sociais e Democracia nas Organizações	Estudos Independentes VII
8º SEMESTRE	Psicologia Social	Políticas Educacionais	Educação Aberta, Continuada e à Distância	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências	Avaliação e Medidas Educacionais	Curriculos e Programas na Educação especial - Deficiência Mental Gestão Econômica de Projetos Educativos	Estudos Independentes VIII

Amarelo: Fundamentos da Educação

Azul: Formação Docente

Verde: Habilitação Magistério das Pessoas Portadores de Deficiência Mental

Roxo: Gestão Educacional

Branco: Habilitação Gestão Escolar

Cinza: Disciplinas Instrumentais

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Neurociência e desenvolvimento do cérebro	
Departamento	Matéria
Psicologia Clínica	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina propõe o estudo da estrutura, desenvolvimento e funcionamento do sistema nervoso, atualizando conceitos ligados ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.	
Aprovação Conselho Departamental Data:28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Irani Tomiatto de Oliveira Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Calvino Camargo Assinatura

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Psicologia da Educação I e II³⁰	220.2251.1 220.2362.3
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Estuda as principais contribuições teóricas da Psicologia sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana. Analisa as implicações educacionais, nos atos de ensinar e de aprender, decorrentes dos pilares conceituais básicos das diferentes abordagens.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

³⁰ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Sociologia da Educação I e II³¹	040.2350.1 040.2450.8
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina prevê a análise a compreensão dos principais conceitos sociológicos por meio da leitura dos clássicos das Ciências Sociais, estabelecendo a relação destes conceitos com a educação, e, mais particularmente, com a escola. Aborda aspectos da Sociologia da Infância e da Sociologia da Educação e as relações entre as duas vertentes.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B. P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

³¹ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Ética e Cidadania	
Departamento	Matéria
Ética e Cidadania	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Propõe o estudo da ética, da moral e da cidadania, em seus aspectos conceituais, históricos e ideológicos. Analisa ética e cidadania em suas relações com o público e o privado, com a liberdade, justiça distributiva e responsabilidade, bem como com o mundo do trabalho e a sociedade global.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Armando Araújo Silvestre	Diretor da Unidade Universitária Nome: Antonio Máspoli de Araújo Gomes
Assinatura	Assinatura:

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Filosofia	
Departamento	Matéria
Filosofia	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa Estudo de princípios da Filosofia Antiga, Moderna e Contemporânea como forma de conhecimento: indagar e saber, seu impacto sobre as ações humanas, sob os aspectos éticos, antropológicos e epistemológicos, à luz das grandes tradições filosóficas. Estudo de procedimentos de leitura analítica e estrutural do texto filosófico, como instrumento fundamental para o aprimoramento intelectual do estudante.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Jorge Luiz Rodriguez Gutiérrez Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Filosofia da Educação I e II³²	220.2252.1 220.2351.8
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa Estudo de princípios da Filosofia Antiga, Moderna e Contemporânea voltados para o campo da educação. Procurar-se-á, de maneira temática, explorar o pensamento pedagógico de autores diversos, buscando apreender distintas contribuições que ainda mantenham atualidade para a reflexão educativa. Abordagem das questões que a reflexão filosófica levanta em relação à formação do homem, tais como a consciência crítica, humanismo e a consciência autônoma e seu impacto nas teorias do conhecimento, da aprendizagem e da educação.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

³² Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
História da Educação Brasileira	220.2361.5
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Trata da trajetória da História da Educação Brasileira entre os séculos XVI e XX, em relação ao contexto histórico geral, observando-se as relações entre a organização de um sistema de ensino no Brasil e o contexto social, político e econômico que lhe dá suporte.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B. P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
História da Educação I e II³³	220.2150.7 220.2253.8
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina abarca a constituição histórico-social de práticas educativas escolares, que engendram a organização de instituições, e de cotidianos pedagógicos, que conformam um modelo escolar o qual, referenciado desde a Antiguidade, faz com que dele, ainda neste princípio do século XXI, sejamos herdeiros.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B. P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

³³ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Antropologia Cultural e Educação	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina propõe uma reflexão sobre a forma pela qual os rituais, hábitos, costumes e sistemas de troca impregnam a forma de ser, pensar e agir de um determinado grupo, com ênfase na educação, escola, religião e instituições.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Economia da Educação	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina analisa problemas educacionais a partir das relações entre a educação e o desenvolvimento econômico. Apresenta teorias econômicas clássicas, teorias contemporâneas e avalia o impacto do neo-liberalismo sobre o sistema educacional.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA MANTIDA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Psicologia Social	080.2561.4
Departamento	Matéria
Psicologia Geral	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Estudo da formação do indivíduo que, a partir dos ambientes que compõem a estrutura social, estabelece-se como campo de compreensão do comportamento humano, refletindo sobre as relações entre cultura e ludicidade nas sociedades contemporâneas.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Berenice Carpigiani Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Calvino Camargo Assinatura:

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Didática I e II³⁴	230.2350.3 230.2450.1
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina analisa as relações entre sociedade / educação / escola, enfocando a prática pedagógica como prática social específica. Discute a importância da Didática na formação do professor e na construção da identidade docente. Aborda a organização da dinâmica da prática pedagógica e o processo de planejamento.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

³⁴ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I e II³⁵	220.2770.1
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Trata-se de disciplina que aborda desde o surgimento da infância até os encaminhamentos mais recentes sobre esse período da vida, passando pelas diferentes concepções de criança que marcaram distintas práticas pedagógicas, na atenção a essa etapa. Estuda o lugar da criança nas instituições de educação infantil e as particularidades da educação da criança de 0 a 6 anos.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

³⁵ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Brinquedo, Jogo e Brincadeira: Teorias Clássicas e Contemporâneas	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Estuda os diferentes significados e papéis da brincadeira, do jogo e do brinquedo nas culturas ocidentais, desde a Idade Média aos dias atuais para delinear perspectivas que permitam a compreensão de seu papel na aprendizagem e desenvolvimento da criança.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	Financeiros
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina discute questões de ensino e aprendizagem da Arte na educação em geral e escolar, articulados à sociedade em que se inserem. Apresenta as propostas contemporâneas para o ensino da Arte, que contemplam três ações, articuladas entre si: o fazer, o apreciar e o refletir sobre a Arte, como produto cultural e histórico.	
Aprovação	
Conselho Departamental	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Data: 28/09/00	Reunião N° ____
	Data __/__/____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento	Nome: Maria Luiza Guarnieri
Assinatura	Atik
	Assinatura

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa A disciplina aborda questões relativas ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna, enfocando a alfabetização, e pretende analisar criticamente as diferentes metodologias de alfabetização e sua evolução histórica, da cartilha à pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Discute ainda propostas de intervenção e fornece subsídios para o planejamento de propostas pedagógicas em alfabetização.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Estudo teórico-metodológico relativo à língua portuguesa, considerando-se os sujeitos usuários da linguagem, principalmente em sua modalidade escrita, e as questões sócio-históricas e linguísticas pressupostas no processo de aquisição da linguagem escrita. Aborda conceitos e gêneros da literatura infantil, sua função e o trabalho específico com a literatura na educação de crianças.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I e II³⁶	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina discute o ensino da Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando ao aluno acesso às diversas concepções sobre esta área de conhecimento. Fornece subsídios didático-metodológicos para o ensino-aprendizagem da área, a partir de visão abrangente e crítica do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, possibilitando a elaboração de material pertinente.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

³⁶ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da grade curricular.	
Ementa	
A disciplina aborda a compreensão dos fenômenos naturais e da ciência, assim como o conjunto de temáticas relativas à proteção da vida no planeta, à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das comunidades, e propõe um investimento na mudança de mentalidade, conscientizando os grupos humanos para a necessidade de se adotarem novos pontos de vista e novas posturas em relação às concepções de mundo, de natureza, de poder, de bem estar, tendo por base novos valores individuais e sociais, por meio da educação.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia do Ensino da História e da Geografia	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa Trata-se de disciplina que aborda o ensino da História e da Geografia na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, estudando os conceitos básicos, específicos de cada área, levando em conta a relação entre o saber histórico e a construção do espaço geográfico.	
Aprovação Conselho Departamental Data: 28/09/00	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° _____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Introdução aos Estudos do Movimento	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina pretende apresentar e analisar o processo de construção dos elementos da cultura corporal (jogo, dança, luta e ginástica), tomando como eixo condutor o componente lúdico presente na infância.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Introdução aos Estudos da Educação Especial e Educação Inclusiva	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	Financeiros
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Estudo dos fundamentos legais da política de educação inclusiva, a partir da compreensão das transformações históricas da Educação Especial, com vistas à construção de uma prática pedagógica/educacional inclusiva - favorecedora do acesso, permanência e sucesso do aluno com necessidades educativas especiais - sustentada em princípios éticos e na aceitação da diversidade humana, em seus aspectos sociais, culturais e pessoais.	
Aprovação	
Conselho Departamental	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Data:	Reunião N° _____
	Data __/__/____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento	Nome: Maria Luiza Guarnieri
Assinatura	Atik
	Assinatura

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Currículos e Programas	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa A disciplina introduz o tema currículo, sua origem, desenvolvimento, tendências e propostas, e apresenta as práticas pedagógicas decorrentes dos diferentes modelos curriculares. Aborda os fundamentos da proposta curricular nacional.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Políticas de Atendimento à Primeira Infância	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Apresentação e análise das políticas de atendimento voltadas à primeira infância, no Brasil, considerando os aspectos administrativos, didáticos e financeiros, e a legislação. Aborda os referenciais e as bases legais da educação infantil, assim como pressupostos e princípios que nortearam e norteiam as políticas para educação da criança de 0 a 6 anos, nacional e internacionalmente.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Políticas Públicas e Educação Básica	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Estudo do sistema educacional brasileiro nos seus diversos níveis e modalidades considerando os aspectos administrativos, didáticos, financeiros e legais. Apresentação e análise das políticas públicas de educação no Brasil.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA MANTIDA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Educação Comparada	220.2658.4
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina trata da Educação na América Latina e Caribe, compreendida e analisada como prática social integrante do processo e totalidade histórica de seus povos, marcada pela colonização. Estuda, comparativamente, as transformações educativas ocorridas na região, a partir da década de 80, buscando compreender suas diferenças em relação aos países desenvolvidos.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Avaliação e Medidas Educacionais	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina aborda o processo de avaliação, suas funções, modalidades, pressupostos e teorias, assim como a utilização de procedimentos para a prática da avaliação mediadora e emancipatória, coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Educação e Novas Tecnologias	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina trata dos conceitos fundamentais de tecnologias, comunicação e educação e seu emprego no ensino e na pesquisa, mediante a análise e aplicação de softwares educacionais, elaborados em diferentes programas, numa abordagem ética, crítica e reflexiva. Tem como foco, em termos conceituais, o lugar social das novas tecnologias na organização escolar.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa A disciplina propõe uma reflexão sobre as questões do analfabetismo e educação supletiva no contexto histórico brasileiro em suas dimensões sociais, econômicas, políticas e metodológicas. Pretende analisar diferentes metodologias de alfabetização mais utilizadas no Brasil e fornecer subsídios para o planejamento de uma proposta pedagógica em alfabetização de adultos.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Coordenação do Trabalho na Escola	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa Abordagem das condições objetivas em que se realiza o trabalho na escola, na perspectiva da administração escolar, da coordenação pedagógica e da orientação educacional, oferecendo subsídios para a coordenação do trabalho na unidade escolar e suas relações com o sistema de ensino, além de seus desdobramentos no plano de curso e no projeto pedagógico.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Políticas Educacionais	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo Mudança da Grade Curricular	
Ementa A disciplina aborda políticas educacionais, destacando o financiamento na educação e as políticas de formação de professores, e seus desdobramentos, estabelecendo parâmetros para análise de documentos indicadores da qualidade da educação.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Educação em Espaços Não-Escolares	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina aborda a ação pedagógica ampla, realizada junto a instituições que desenvolvam projetos de caráter educacional, do Primeiro, Segundo ou Terceiro Setor, com vistas ao desenvolvimento de competências referentes à compreensão do papel da educação em diferentes instâncias.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Educação Aberta, Continuada e a Distância	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina propõe a utilização da Internet e de tecnologias de ensino a distância para renovar as formas de ensinar e aprender na escola e na universidade, nas modalidades presencial e virtual, utilizando-as de forma inovadora, complementar e interativa.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Língua Portuguesa	
Departamento	Matéria
Letras e Línguas Estrangeiras	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Trata-se de proposta de instrumentação nas áreas de leitura e produção de textos, abordando as vertentes oral e escrita, consideradas suas especificidades.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Marilei Jorge Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA MANTIDA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Estatística	
Departamento	Matéria
Matemática	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Abordagem da estatística como instrumento de pesquisa educacional, sua importância e aplicação dos conceitos básicos, tanto descritivos quanto inferenciais, na análise de situações e problemas da realidade educacional brasileira.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Ana Catarina Pontone Hellmeister Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Luiz Carlos Salomão Assinatura

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA MANTIDA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Metodologia Científica (elaboração de projetos)	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina aborda princípios da ciência e do método científico. Prevê o estudo de diferentes abordagens e procedimentos de investigação e de pesquisa, inclusive aspectos éticos, técnicas de coleta e análise de dados, para delineamento de projeto(s) de pesquisa.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos Filosóficos, Históricos e Legais da Educação Especial	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina apresenta e analisa os princípios filosóficos da Educação Especial, a evolução histórica da área e seus fundamentos legais.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B. P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Desenvolvimento e Aprendizagem da Pessoa Portadora de Deficiência Mental I e II³⁷	220.2766.1
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina estuda as principais contribuições teóricas da psicologia sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência mental. Analisa as implicações nos processos de ensino-aprendizagem decorrentes de diferentes abordagens de ensino.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento	Nome: Maria Luiza Guarnieri
Assinatura	Atik
	Assinatura:

³⁷ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO

DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Aspectos Psico-sociais da Pessoa Portadora de Deficiência Mental	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança de Grade Curricular	
Ementa	
A disciplina aborda, de forma crítica, as contribuições teóricas da psicologia no estudo da deficiência mental. Analisa o papel das dinâmicas institucionais na formação das pessoas portadoras de deficiência, e, em especial, a deficiência mental, discutindo o papel do professor especialista no interior da instituição escolar e suas ações junto à comunidade.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B. P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Currículos e Programas na Educação Especial – Deficiência Mental	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança de Grade Curricular	
Ementa Discute e analisa as adaptações curriculares em diferentes dimensões (projeto pedagógico, plano de ensino e individual) com vistas a atender à diversidade de capacidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência mental. Apresenta, analisa e reflete sobre as propostas de programas educacionais da comunidade, inclusivos ou especializados, organizados para atender as diferentes faixas etárias da pessoa portadora de deficiência mental.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° _____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B. P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Formação e Gestão de Recursos Humanos	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo Mudança da Grade Curricular	
Ementa A disciplina apresenta a área de Recursos Humanos como campo multidisciplinar, abordando questões relativas à educação, emprego e trabalho, além das relações escola-empresa, como desafios para o século XXI. Estuda as Organizações e Administração de Recursos Humanos, seus subsistemas, e as novas relações de trabalho passíveis de serem lideradas pela figura e atuação do educador, em empresas públicas, privadas e no âmbito do Terceiro Setor.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B.P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA MANTIDA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Psicologia Organizacional	220.2765.3
Departamento	Matéria
Psicologia Institucional	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança da Grade Curricular	
Ementa	
Abordagem dos processos organizacionais: como acontecem as relações da organização com o indivíduo, processos institucionais e processos de trabalho e sociedade.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Tania Aldrighi Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Calvino Camargo Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Concepção, Gestão e Avaliação de Projetos Educativos	040.2555.5
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança de Grade Curricular	
Ementa Aborda diferentes concepções de gestão de projetos educacionais e os modelos gerados por elas. Estabelece parâmetros para o planejamento, a implementação e avaliação de projetos político-pedagógicos institucionais.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B. P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

**ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO
DISCIPLINA A SER IMPLANTADA**

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Políticas Sociais e Democracia nas Organizações	040.2555.5
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança de Grade Curricular	
Ementa	
Analisa as políticas sociais nacionais e internacionais e estabelece critérios para a gestão participativa nas instituições escolares e não escolares.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B. P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

ALTERAÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINA A SER IMPLANTADA

Unidade Universitária	
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E EDUCAÇÃO	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1/2004
Disciplina	Código da disciplina
Gestão Econômica de Projetos Educativos	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Mudança de Grade Curricular	
Ementa	
Aborda os aspectos econômicos da gestão de projetos educativos e instrumentaliza para a elaboração de estudos e planilhas financeiras, previsão orçamentária e elaboração de prioridades e critérios de organização econômica.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data ____ / ____ / ____
Acordo do Chefe de Departamento da disciplina a ser implantada Nome: Maria Letícia B. P. Nascimento Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Maria Luiza Guarnieri Atik Assinatura:

ANEXO 04

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE PEDAGOGIA PARA IMPLANTAÇÃO EM SÃO PAULO/SP - 2006

1. Da MANTENEDORA

A Mantenedora da Universidade é o Instituto, vinculado à Igreja Presbiteriana do Brasil. Como instituição presbiteriana, dedica-se às ciências divinas e humanas; caracteriza-se pela busca contínua da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão; prima pela formação integral do ser humano, em ambiente de fé cristã evangélica reformada.

2. Da INSTITUIÇÃO

A Universidade foi criada por ato do Instituto Presbiteriano e reconhecida pelo Poder Público Federal, por força do Decreto Federal nº 30511, de 7 de fevereiro de 1952, tem sede no Município da Capital do Estado de São Paulo. É uma instituição tradicional de ensino superior no Brasil, fundada em 1870 por missionários presbiterianos convictos dos benefícios da educação na melhoria das condições sociais do povo. Acredita na educação como fator eficaz de transformações sociais e de qualidade de vida. A Universidade Presbiteriana:

- ❖ Tem como característica essencial a aquisição por seus alunos de um Código de Ética baseado nos ditames da consciência e do bem, voltados para um desempenho crítico e eficaz da cidadania;
- ❖ Deve formar cidadãos responsáveis, capazes de exercer a liderança de grupos sociais em que venham a atuar, buscando soluções éticas, criativas e democráticas, capazes de superar os problemas com os quais venham a se defrontar;
- ❖ Deve formar profissionais com inteligência autônoma, que se utilizem de um diálogo crítico com a realidade social, culminando com a prática do "aprender a pensar", voltada à ação concreta e empreendedora;

- ❖ Deve, em sua tarefa de ensino e pesquisa, ensinar criticamente a seus alunos, de forma contínua, o conhecimento atualizado nas diversas áreas do saber;
- ❖ Deve, para honrar seu compromisso com a comunidade na qual se insere, orientar as ações sociais, buscando a consciência crítica e a participação dos diferentes grupos rumo ao desenvolvimento humano.

A Universidade no cumprimento da sua missão vem formando profissionais em diversas áreas do conhecimento, que atuam em todo território nacional e em diversos países no exterior, sempre formados na trilha da conduta ética e responsável.

Na Universidade, a ciência sempre esteve a serviço do humano, objetivo de nossas ações centrais. É uma instituição educacional que reúne, em suas 09 unidades e 30 cursos, toda uma gama de atividades voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, sempre preocupadas para o desenvolvimento individual de cada um de seus educandos, tanto do ponto de vista técnico-científico, como ético e cidadão.

3. CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

O CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES – CCH - da Universidade tem sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1946 e reconhecida pelo decreto 257517, de 28/11/1949. Atualmente congrega os Cursos de: Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia e Química, colocando no mercado profissional, profissionais do mais alto nível, priorizando o ensino, a pesquisa e a extensão, atendendo aos objetivos:

1. Desenvolver disciplinas específicas de cada área com conteúdos programáticos adequados e atualizados visando ensinar de maneira crítica, autônoma e construtiva, mostrando aos alunos diversos aspectos do saber para que, mais tarde, estes possam honrar compromissos com a docência, a ciência e a sociedade.

2. Priorizar o ensino básico propiciando a formação de profissionais com sólidos conhecimentos e que possam no futuro desenvolver e aplicar tecnologias emergentes.
3. Fornecer os principais conceitos modernos, bem como conhecimento funcional e vocabulário atuante.
4. Formar profissionais com liderança de pesquisa, inteligência autônoma e crítica, favorecendo o processo de retroalimentação fundamental para dinamização das metas de qualidade a serem alcançadas, priorizando a formação de professores.
5. Desenvolver o conhecimento científico buscando a consciência crítica orientada para as ações sociais e participação comunitária, possibilitando o exercício pleno da cidadania.

3.1 PROJETOS DA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE E DO CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

Na Universidade Presbiteriana os alunos são incentivados a participar das seguintes atividades e projetos:

A) Projeto de Iniciação Científica subsidiado pelo Fundo Instituição de Pesquisa: criado pelo Conselho Deliberativo através da Resolução 01/1997, regulado por regimento próprio, aprovado em 28 de novembro de 1998 pelo Conselho Deliberativo do Instituto.

B) Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC): destina-se a complementar o ensino de graduação, oferecendo aos nossos estudantes a oportunidade de desvendarem como se processa a geração do saber e como o conhecimento científico é adquirido. Esses objetivos são alcançados pela participação do aluno nas atividades práticas e teóricas no ambiente de pesquisa, sob a orientação de um professor-pesquisador.

C) Monitoria: a admissão como monitor da Universidade se dará mediante processo de seleção procedido por Banca Examinadora, especialmente designada pela Coordenação do Curso, devendo serem observadas os requisitos definidos no Art. 2 do Ato da Reitoria N. 4, de 12 de abril de 2002.

3.2 ATIVIDADES / FERRAMENTAS

Tendo em vista a formação do corpo discente, a Universidade disponibiliza aos alunos as seguintes ferramentas:

A) Provedor Internet Mackenzie: Em 1998, o IPM implantou uma moderna infraestrutura de Internet, incluindo o seu próprio Provedor Internet, com vários serviços para todos os seus alunos, professores e funcionários e dentre destacam-se: *WebMail Seguro*; Área de *Downloads*; Tutoriais; Ferramenta de Pesquisa no *Site Mackenzie* e na *Internet*; Terminal Informativo Acadêmico (TIA); Sistemas de inscrições *on-line*.

B) Intranet Mackenzie: integra todos os setores da Instituição, sendo um elo fundamental para a gestão da Educação a Distância.

C) Sistema de Gerenciamento da Aprendizagem: com ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, com programas de código aberto, MOODLE (acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) e o TELEDUC, ambos distribuídos gratuitamente sob os termos do GNU *Public License*.

D) Biblioteca Virtual: acesso a diversas bases de dados digitais nacionais e internacionais, tais como EBSCO, IEEE, *ProQuest*, entre outras, disponíveis via *Internet* para todos os usuários da Rede.

E) CLEM - Centro de Línguas Estrangeira: oferece cursos de inglês, francês, espanhol, italiano e alemão para toda a comunidade, procurando garantir aos estudantes um aprendizado seguro de diferentes idiomas.

4. JUSTIFICATIVA PARA O PROJETO

A proposta de reformulação se justifica pela adequação às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

5. PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

As propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, no Brasil, têm sido elaboradas a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, que define que a formação de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em cursos superiores de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se, como mínima, a formação em cursos normais de nível médio (Art. 62).

De acordo com as atuais diretrizes, a Pedagogia não se esgota na formação docente, mas esta deve ser o eixo para a análise do processo educativo, principalmente porque, seja qual for a função que ocupe, em espaços escolares ou não-escolares, o pedagogo precisa da experiência docente para que possa compreender o complexo processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia do Centro de Ciências e Humanidades (CCH) da Universidade, tem como base a docência dos primeiros níveis da Educação Básica e a gestão do trabalho pedagógico³⁸, e está organizado de maneira a contemplar a formação de professores, a oferecer disciplinas de campos do conhecimento que fundamentam a reflexão pedagógica, além daquelas que permitem uma melhor compreensão das práticas no campo da educação,

³⁸ A gestão do trabalho pedagógico ou gestão educacional “está sendo entendida como a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvida no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo formal e não formal.” (Documento Norteador, p.3)

permitindo, em sua matriz curricular, articulação entre as disciplinas e garantindo espaço para estudos independentes.

Em consonância com o Parecer CNE/CP 9/2001, com o Parecer CNE/CP 27/2001, e com Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e, de acordo, ainda, com o *Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia*, de 02 de fevereiro de 2001, esta proposta de adequação para o curso de Pedagogia tem matriz curricular adequada à formação do novo profissional da educação que deverá, sobretudo, ser capaz de integrar a dimensão teórica a uma preocupação com a prática cotidiana do fazer escolar, ou de garantir a articulação “entre as abordagens da docência e da gestão do trabalho pedagógico desenvolvidos em espaços de educação formal e não formal, evitando-se a fragmentação do curso.” (Documento Norteador, p.2)

Isso inclui um núcleo de conteúdos básicos, denominados, na Proposta, de *disciplinas de Fundamentos da Educação, de Formação Docente e de Gestão Educacional*, que promoverão estudos relativos ao contexto histórico e sociocultural, ao contexto da educação básica e ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares. Essa organização cumpre o papel de garantir que a formação inicial do pedagogo contenha: “conteúdos específicos da docência e do processo ensino-aprendizagem; organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais; produção de saber científico e tecnológico no campo educacional”, como recomenda o Documento Norteador (p.3).

A necessária sistematização teórica articulada à prática pedagógica/ educacional exige um redimensionamento dos *estágios*, dos momentos dedicados à reflexão sobre a atividade profissional, e da pesquisa empreendida ao longo do curso. As *Diretrizes Curriculares Nacionais* (Resolução CNE/CP 1/2002) apontam que “a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (Art.13), acrescentando que o estágio obrigatório deve ser iniciado já no primeiro ano do curso (p.6). A Resolução CNE/CP 2/2002 aponta que o início do estágio deverá acontecer na segunda metade do curso. O Núcleo de Estágios do campus São Paulo produziu Projeto de Estágio Curricular Supervisionado, em anexo, que,

elaborado de forma integrada ao Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, promove subsídios para que os estágios sejam realizados conforme a legislação, de maneira que a articulação se realize.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP 2/2002) destacam, ainda, a pesquisa como recurso para a ação pedagógica e como elemento que possibilita compreender o processo de construção do conhecimento. Posição reiterada pela Resolução CNE/CP nº1 de 2006, que em seu artigo 3º, item II traz a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional como um dos componentes que deve integrar a formação do futuro profissional.

Este Projeto pretende a vinculação do Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI) a linhas de pesquisa cuja origem se coloca nas disciplinas teóricas do curso de Pedagogia, o que significa que projetos de pesquisa poderão ser iniciados por meio dos núcleos de investigação originados pelos **Estudos Independentes**.

Os Estudos Independentes³⁹ permitirão a interlocução entre a prática de ensino, a base teórica do curso e o preparo para a pesquisa. Previstos ao longo dos cinco semestres iniciais, com 2 (duas) horas/aula semanais no primeiro semestre e os demais com 04 (quatro) horas/aula, sendo 2 (duas) horas/aula teórica e 2 (duas) horas/aula teórico-prática⁴⁰, incluem o desenvolvimento de projetos de iniciação científica articulados à prática, em interlocução com os referenciais teóricos do currículo, acompanhados e supervisionados por professores do curso.

Os dois primeiros semestres serão organizados de forma que os estudantes possam adquirir elementos básicos relacionados à pesquisa, articulados às práticas educacionais. Pretende-se o estudo de diferentes abordagens e metodologias de trabalhos de pesquisa, a definição de temas de interesse, levantamento bibliográfico, seleção de critérios para observação e coleta de dados para análise do problema

³⁹ Contempla as atividades formativas como realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.4)

⁴⁰ 2 (duas) horas/aula ocorrerão aos sábados, constituindo-se em Eventos Integradores como resultado dos Estudos Independentes.

escolhido, num contato mais intenso com a realidade da educação. Assim, os semestres versarão sobre diferentes abordagens da pesquisa e suas aplicações, de acordo com o objeto de investigação, referenciadas em contexto educacional, cumprindo assim, o inciso I do Art.7º, que indica *a realização de seminários, participação na realização de pesquisa, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais*, como atividades de formação de professores (Resolução CNE/CP nº 1/2006).

A avaliação dos Estudos Independentes será realizada durante o processo de participação dos alunos nas atividades propostas. As notas serão atribuídas segundo os critérios do professor supervisor. Os critérios para matrícula nos semestres subseqüentes seguirão o modelo das matrículas em disciplinas.

O delineamento de projeto de pesquisa para a elaboração do TGI poderá ser uma decorrência destas experiências propiciadas pelas modalidades de iniciação científica e das práticas pedagógica e educacional inseridas nestes Estudos Independentes.

A Matriz Curricular propõe também, de acordo com a legislação vigente, atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria, devendo as IES criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso.

Conteúdos voltados à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais farão parte da grade de disciplinas visto que

Os programas de formação inicial deverão inculir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e

da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001, p. 6)

Desta forma, indica o mesmo documento que:

São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Ibid, p.13).

Cumpre-se assim a tarefa de iniciar a capacitação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiências) em classes comuns do ensino regular. De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004 e com a Resolução CNE/CP 01/2004, acrescentamos à matriz curricular a disciplina *educação das relações étnico-raciais* e, acatando o Decreto 5626/2005, Art. 3º, § 1º, acrescentamos também a disciplina *Libras, língua brasileira de sinais*.

O **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**, ora apresentado, pretende uma organicidade entre as disciplinas oferecidas, o que pode ser evidenciado pela descrição dos núcleos de conteúdos, a seguir:

A) Fundamentos da Educação

Caracterizam-se pelas disciplinas que se constituem como ciências-fonte, que oferecem ao curso de Pedagogia suporte epistemológico para sua construção enquanto objeto do conhecimento. Garantem os “conhecimentos relativos à reflexão crítica sobre educação, escola e sociedade” (Documento Norteador Para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia/ MEC, p.3).

São elas:

16. Ética e Cidadania
17. Psicologia da Educação I
18. Psicologia da Educação II
19. Sociologia da Educação I
20. Sociologia da Educação II
21. Filosofia
22. Filosofia da Educação I
23. Filosofia da Educação II
24. História da Educação I
25. História da Educação II
26. História da Educação Brasileira
27. Antropologia Educacional
28. Neurociência e desenvolvimento do cérebro
29. Educação nas relações Étnico-raciais

B) Formação Docente

As disciplinas de Formação Docente, deste bloco, serão articuladoras da teoria e da prática enquanto responsáveis pelos estágios supervisionados de ensino, que, de acordo com a Resolução CNE/CP n °1 de 15 de maio de 2006, deverão ter carga mínima de 300 horas (Projeto de atividades de estágio em anexo).

Os estágios supervisionados caracterizarão a iniciação profissional e serão desenvolvidos junto a escolas, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica, em sua articulação com o desenvolvimento das pesquisas e as disciplinas presenciais em curso. Estarão presentes a partir do segundo semestre do curso.

Estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. O estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (p.8).

As disciplinas deste bloco garantem os “conhecimentos relativos ao exercício da docência” (Documento Norteador, p.3). Incluem-se nesta categoria também

conteúdos ou disciplinas sobre educação escolar de criança com deficiência, educação de jovens e adultos, relações étnico-raciais e linguagem de libras.

São elas:

22. Didática I
23. Didática II
24. Fundamentos da Educação Infantil I
25. Fundamentos da Educação Infantil II
26. Brinquedo, Jogo e Brincadeira: Teorias Clássicas e Contemporâneas
27. Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte
28. Fundamentos e Metodologia da Alfabetização I
29. Fundamentos e Metodologia da Alfabetização II
30. Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
31. Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I
32. Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II
33. Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências
34. Fundamentos e Metodologia do Ensino da História e da Geografia
35. Corpo e Movimento na Educação
36. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência
37. Educação de Pessoas Jovens e Adultas
38. Currículos e Programas I
39. Currículos e Programas II
40. Políticas de Atendimento à Primeira Infância
41. Avaliação Educacional
42. Educação e Novas Tecnologias
43. Libras – Língua brasileira de sinais

C) Gestão Educacional

As disciplinas que permitirão a atuação do pedagogo na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e nas áreas emergentes do campo educacional. Abrangerão os “conhecimentos relativos à gestão e à organização do trabalho pedagógico na educação formal e não formal” (Documento Norteador, p.4). Articular-se-ão com a prática por meio dos Estudos Independentes.

São elas:

5. Educação Comparada
6. Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola I
7. Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola II
8. Políticas Educacionais I
9. Políticas Educacionais II

10. Educação em Espaços Não Escolares
11. Gestão e Avaliação de Projetos Educacionais I
12. Gestão e Avaliação de Projetos Educacionais I
13. Pedagogia Organizacional I
14. Pedagogia Organizacional I I

D) Disciplinas Instrumentais

Podem ser consideradas como suporte para o desenvolvimento das demais disciplinas propostas na grade.

São elas:

4. Língua Portuguesa
5. Estatística Aplicada à Educação
6. Metodologia do Trabalho Científico
7. Trabalho de Graduação Interdisciplinar TGI –I
8. Trabalho de Graduação Interdisciplinar TGI –I I

E) Trabalho de Graduação Interdisciplinar:

A vinculação do Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI) às linhas de pesquisa, cuja origem se coloca nas disciplinas teóricas do curso de Pedagogia, tem sido considerada desejável e poderá ser iniciada por meio dos núcleos de investigação originados nos Estudos Independentes. Dessa forma, a definição de um tema poderá ser antecipada e o aprofundamento na pesquisa, ampliado. A elaboração da monografia, no entanto, permanecerá com espaço próprio, individual, com orientação, ao longo do sexto e sétimo semestres.

D) Estudos Independentes:

A interlocução dos Estudos Independentes entre a prática de ensino, base teórica do curso e o preparo para pesquisa são representados no quadro que segue:

ESTUDOS INDEPENDENTES:**Ementa**

Estuda e aprofunda os diversos aspectos do conhecimento e dos saberes da educação ampliando a visão sobre o campo de formação e de atuação profissional necessária à construção de projetos de investigação, de intervenção e de pesquisas científicas.

ORGANIZAÇÃO	EIXOS DOS ESTUDOS	MÓDULOS DE APRENDIZAGEM	TEMAS
EI – I 2h teoria	Conhecimento e Educação	A construção do conhecimento	1. O que é conhecimento 2. Níveis de conhecimento e a construção de conhecimento como investigação 3. Modos de conhecer o mundo e sua relação com o processo de conhecimento 4. Relação entre processo de conhecimento e educação escolar
EI – II 4h teórico-prática*		A construção do conhecimento na educação	1. Conceito de objeto 2. O curso de Pedagogia e a matriz curricular 3. O campo da educação - Filosofia, Sociologia, Antropologia Psicologia e História da Educação.
EI – III** 4h teórico-prática*	Conhecimento, Formação e Atuação	Prática docente e projetos I	<u>Linhas de pesquisa</u> 1. Formação do educador para a escola contemporânea 2. Educação: políticas públicas e formação docente <u>Áreas de concentração</u> 1. Formação de professores 2. Educação infantil 3. Educação e arte 4. Educação especial 5. História, Filosofia e/ou Sociologia da educação.
EI – IV*** 4h teórico-prática*		Prática docente e projetos II	<u>Linhas de pesquisa</u> 1. Formação do educador para a escola contemporânea 2. Educação: políticas públicas e formação docente <u>Áreas de concentração</u> 1. Políticas educacionais 2. Ensino fundamental e ensino médio 3. Gestão educacional 4. Educação: novas tecnologias e mídias 5. Educação ambiental 6. Processos educacionais no 3º Setor
EI – V**** 4h teórico-prática*	Conhecimento e Pensamento Intelectual	Produção acadêmico-intelectual	1. Delimitação do tema de pesquisa - TGI 2. Etapas do projeto de pesquisa 3. Documentação - projeto TGI

(*) Aulas aos sábados ocorrerão uma vez por mês, do segundo semestre ao quinto semestre, mediante **Eventos Integradores** que serão organizados a cada semestre, em atendimento às especificidades destes.

6. MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA / 2007

1º SEMESTRE	Ética e Cidadania	Filosofia	Psicologia da Educação I	Sociologia da Educação I	Didática I	Metodologia do Trabalho Científico	Língua Portuguesa	Estudos Independentes I 02 h/a
2º SEMESTRE Estágios 30 h	História da Educação I	Filosofia da Educação I	Psicologia da Educação II	Sociologia da Educação II	Didática II Estágio 30h	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	Estatística aplicada à educação	Estudos Independentes II 04 h/a
3º SEMESTRE Estágios 80 h	História da Educação II	Filosofia da Educação I	Antropologia Educacional	Fund e Metodologia da Alfabetização I	Brinquedo jogo e brincadeira teorias clássicas e contemporâneas Estágio 30 h.	Fund. e Metodologia da Educação Infantil II Estágio 50 h.	Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência I	Estudos Independentes III 04 h/a
4º SEMESTRE Estágios 80 h	História da Educação Brasileira	Neurociência e desenvolvimento do cérebro	Educação nas Relações Étnico-Raciais	Fund. e Metodologia da Alfabetização II Estágio 50 h.	Políticas de Atendimento à Primeira Infância	Fund e Metodologia do Ensino da Matemática I Estágio 30h.	Libras Língua Brasileira de Sinais	Estudos Independentes IV 04h/a
5º SEMESTRE Estágios 90 h	Políticas Educacionais I	Educação Comparada	Gestão e Avaliação de Projetos Educacionais I	Pedagogia Organizacional I	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa Estágio 30 h.	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II Estágio 30 h.	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Estágio 30 h	Estudos Independentes V 04h/a
6º SEMESTRE Estágios 90 h	Políticas Educacionais II	Gestão e Coordenação do trabalho na Escola I Estágio 30 h	Gestão e Avaliação de Projetos Educacionais II	Pedagogia Organizacional II	Currículos e Programas I	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte Estágio 60h 30h EI 30h EF	Educação de pessoas Jovens e Adultas	Trabalho de Graduação Interdisciplinar I TGI – I 02 h/a
7º SEMESTRE Estágios 60 h	Educação em Espaços não Escolares	Gestão e Coordenação do trabalho na Escola II Estágio 30 h	Educação e Novas Tecnologias	Fundamentos e Metodologia do Ensino da História e da Geografia Estágio 30h	Currículos e Programas II	Avaliação Educacional	Corpo e Movimento na Educação	Trabalho de Graduação Interdisciplinar I TGI – II 02 h/a

Amarela: Fundamentos da Educação

Turquesa : Formação Docente

Roxa: Gestão Educacional / Escolar

Cinza: Disciplinas Instrumentais

Branca: Estudos Independentes

6.1 LEGISLAÇÃO

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, determina no Art. 7º a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

6.2 PROPOSTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, em questão, terá carga horária total de 3.800 horas de efetivo trabalho acadêmico assim distribuídas:

A) 3.270 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, *participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais* (atividades garantidas pela disciplina Estudos Independentes, presente nos cinco primeiros semestres, com carga horária de 02 aulas por semana na primeira etapa e demais 04 aulas por semana, totalizando 270h no curso como um todo), atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

B) 430 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola, assim organizadas: 140h na Educação Infantil, 230h nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 60h em Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola;

C) 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (projeto específico das atividades teórico-práticas será encaminhado posteriormente).

Obs. A matriz curricular que ora apresentamos contém carga horária **total de 3.800h**, sendo que as horas que excedem o previsto pelas DCN referem-se ao cumprimento de estágio curricular obrigatório, o que não representa ônus para a Instituição.

ORGANIZAÇÃO E CARGA HORÁRIA DO CURSO

DISCIPLINAS (total: 54)	SEMESTRES							Total / CH
	1	2	3	4	5	6	7	
Ética e Cidadania	4							60
Filosofia	4							60
Psicologia da Educação I e II	4	4						120
Sociologia da Educação I e II	4	4						120
Didática I e II	4	4						120
Metodologia do Trabalho Científico	4							60
Língua Portuguesa	4							60
Estudos Independentes I, II, III, IV e V	2	4	4	4	4			270
História da Educação I e II		4	4					120
Filosofia da Educação I e II		4	4					120
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I e II		4	4					120
Estatística Aplicada à Educação		4						60
Antropologia Educacional			4					60
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização I e II			4	4				120
Brinquedo, Jogo e Brincadeira: Teorias Clássicas e Contemporâneas			4					60
Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência			4					60
História da Educação Brasileira				4				60
Neurociência e Desenvolvimento do Cérebro				4				60
Educação nas Relações Étnico-raciais				4				60
Políticas de Atendimento à Primeira Infância				4				60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I e II				4	4			120
Libras – Língua Brasileira de Sinais				4				60
Políticas Educacionais I e II					4	4		120
Educação Comparada					4			60
Gestão e Avaliação de Projetos Educacionais I e II					4	4		120
Pedagogia Organizacional I e II					4	4		120
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa					4			60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências					4			60
Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola I e II						4	4	120
Currículos e Programas I e II						4	4	120
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte						4		60
Educação de Pessoas Jovens e Adultas						4		60
TGI e II						2	2	60
Educação em Espaços Não Escolares							4	60
Educação e Novas Tecnologias							4	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da História e da Geografia							4	60
Avaliação Educacional							4	60
Corpo e Movimento na Educação							4	60
Total	450	480*	480*	480*	480*	450	450	3.270

(*)2 (duas) horas /aula teórico-prática ocorrerão aos sábados, constituindo-se em Eventos Integradores como resultado dos Estudos Independentes

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS E DA CARGA HORÁRIA DO CURSO POR ETAPA/SEMESTRE

1ª ETAPA						
CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
040.2175.4	ÉTICA E CIDADANIA	04	04	04	-	
220.2151.5	FILOSOFIA	04	04	04	-	
220.2251.1	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	04	04	04		
040.2350.1	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	04	04	04	-	
230.2350.3	DIDÁTICA I	04	04	04	-	
040.2555.5	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	04	04	04	-	
090.2155.8	LÍNGUA PORTUGUESA	04	04	04	-	
221.2164.1	ESTUDOS INDEPENDENTES I ⁴¹	02	02	02	-	
800.1102.0	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	06	-	02	
	TOTAL	30	36	-	-	

2ª ETAPA						
CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
220.2150.7	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	04	04	04	-	
220.2252.1	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	04	04	04	-	
220.2362.3	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	04	04	04	-	
040.2450.8	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	04	04	04	-	
230.2450.1	DIDÁTICA II ⁴²	04	04	04	-	
220.2770.1	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL I	04	04	04	-	
	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	04	04	04	-	
221.2267.2	ESTUDOS INDEPENDENTES II	04	04	04	-	
800.1202.7	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	06	-	-	
	TOTAL	32	38	-	-	

⁴¹ Contempla as atividades formativas como realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.4)

⁴² Disciplinas sombreadas: estágio curricular obrigatório.

3ª ETAPA						
CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
220.2253.8	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	04	04	04	-	
220.2351.8	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	04	04	04	-	
	ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL	04	04	04	-	
221.2351.2	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO I	04	04	04	-	
221.2471.3	BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA: TEORIAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS	04	04	04	-	
221.2350.4	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL II	04	04	04		
	INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	04	04	04		
221.2355.5	ESTUDOS INDEPENDENTES III	04	04	04		
	TOTAL	32	32	-		

4ª ETAPA						
CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
220.2361.5	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	04	04	04	-	
080.2156.2	NEUROCIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO	04	04	04	-	
	EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ⁴³	04	04	04	-	S
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO II	04	04	04	-	S
221.2473.1	POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA	04	04	04	-	
221.2572.8	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA I	04	04	04	-	
	LIBRAS LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	04	04	04		
221.2477.2	ESTUDOS INDEPENDENTES IV	04	04	04		
	TOTAL	32	32	-		

⁴³ De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004 e com a Resolução CNE/CP 01/2004.

5ª ETAPA						
CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
	POLÍTICAS EDUCACIONAIS I	04	04	04	-	
221.2674.0	EDUCAÇÃO COMPARADA	04	04	04	-	
	GESTÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS I	04	04	04		
	PEDAGOGIA ORGANIZACIONAL I	04	04	04		
221.2472.1	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	04	04	04	-	
221.2673.2	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA II	04	04	04	-	
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS	04	04	04	-	
221.2577.9	ESTUDOS INDEPENDENTES V	04	04	04	-	
	TOTAL	32	32	-	-	

6ª ETAPA						
CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
	POLÍTICAS EDUCACIONAIS II	04	04	04	-	
	GESTÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA I	04	04	04	-	
	GESTÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS II	04	04	04		
	PEDAGOGIA ORGANIZACIONAL II	04	04	04		
221.2753.4	CURRÍCULOS E PROGRAMAS I	04	04	04	-	
221.2672.4	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE	04	04	04	-	
221.2353.9	EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS	04	04	04	-	
13027506	TRABALHO DE GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR I – T.G.I. I	02	06	-	06	
	TOTAL	30	34	-	-	

7ª ETAPA						
CODIGO	DISCIPLINA	CH	FF	T	P	D.N.
	EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	04	04	04	-	
	GESTÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA I I	04	04	04	-	
221.2575.2	EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	04	04	04	-	
221.2752.6	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA	04	04	04	-	
	CURRÍCULOS E PROGRAMAS I I	04	04	04	-	
	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	04	04	04		
	CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO	04	04	04	-	
130.2850.2	TRABALHO DE GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR II – T.G.I. II	02	06	-	06	
	TOTAL	30	34	-	-	

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 1ª etapa
Pedagogia	
Disciplina	Código da disciplina
Ética e Cidadania	
Departamento	Matéria
Ética e Cidadania	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Propõe o estudo da ética, da moral e da cidadania, em seus aspectos conceituais, históricos e ideológicos. Analisa ética e cidadania em suas relações com o público e o privado, com a liberdade, justiça distributiva e responsabilidade, bem como com o mundo do trabalho e a sociedade global.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/__
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome:	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 1ª etapa
Pedagogia	
Disciplina	Código da disciplina
Filosofia	
Departamento	Matéria
Filosofia	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Estudo de princípios da Filosofia Antiga, Moderna e Contemporânea como forma de conhecimento: indagar e saber, seu impacto sobre as ações humanas, sob os aspectos éticos, antropológicos e epistemológicos, à luz das grandes tradições filosóficas. Estudo de procedimentos de leitura analítica e estrutural do texto filosófico, como instrumento fundamental para o aprimoramento intelectual do estudante.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso:	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Marcelo Martins Bueno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 1ª e 2ª etapas
Disciplina Psicologia da Educação I e II⁴⁴	Código
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Estuda as principais contribuições teóricas da Psicologia sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana. Analisa as implicações educacionais, nos atos de ensinar e de aprender decorrentes dos pilares conceituais básicos das diferentes abordagens.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso de Educação Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura:

⁴⁴ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 1ª e 2ª etapas
Pedagogia	
Disciplina	Código da disciplina
Sociologia da Educação I e II⁴⁵	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina prevê a análise e compreensão dos principais conceitos sociológicos por meio da leitura dos clássicos das Ciências Sociais, estabelecendo a relação destes conceitos com a educação, e, mais particularmente, com a escola. Aborda aspectos da Sociologia da Infância e da Sociologia da Educação e as relações entre as duas vertentes.	
Aprovação Conselho Departamental	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

⁴⁵ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 1ª e 2ª etapas
Disciplina Didática I e II⁴⁶	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa A disciplina enfoca a prática pedagógica como prática social específica; discute a importância da Didática na formação do professor e na construção da identidade docente. Aborda os elementos fundamentais do processo educativo e orienta na construção de planos de ensino. A articulação teórico-prática é garantida com os Estágios Supervisionados em Didática II.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

⁴⁶ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

DISCIPLINA INSTRUMENTAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 1ª etapa
Disciplina Metodologia do Trabalho Científico	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Apresenta a ciência e o conhecimento nos diferentes níveis e enfoca o conhecimento científico como base para a discussão e elaboração de estudos acadêmico-científicos, bem como instrumentaliza o aluno para a produção e apresentação de trabalhos.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data__/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura:

DISCIPLINA INSTRUMENTAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
PEDAGOGIA	1ª etapa
Disciplina	Código da Disciplina
Língua Portuguesa	
Departamento	Matéria
Letras	
Carga horária (para cada disciplina)	
Teoria: 04 aulas Prática: aulas Carga Horária: 04 aulas	Número de fatores financeiros: 04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Trata-se de proposta de instrumentação nas áreas de leitura e produção de textos, abordando as vertentes oral e escrita, consideradas suas especificidades.	
Aprovação	
Conselho Departamental	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Data: __/ __/	Reunião Nº __ Data: ____/ ____/ __
Acordo do Coordenador do Curso de Letras	Diretor da Unidade Universitária
Nome:	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura:	Assinatura:
_____	_____

DISCIPLINA DE ESTUDOS INDEPENDENTES

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a e 5 ^a etapas
Disciplina	Código da disciplina
Estudos Independentes I, II, III, IV e V	
Departamento	Matéria
EDUCAÇÃO	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 02 aulas na 1 ^a , Teoria: 04 aulas nas 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a e 5 ^a etapas	1 etapa - 02 2, 3, 4, 5 etapas - 04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Estuda e aprofunda os diversos aspectos do conhecimento e dos saberes da educação ampliando a visão sobre o campo de formação e de atuação profissional necessária à construção de projetos de investigação, de intervenção e de pesquisas científicas.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	2ª e 3ª etapas
Disciplina	Código da disciplina
História da Educação I e II⁴⁷	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária (para cada módulo)	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Explicita e discute as relações entre Educação e Modernidade e toma a escola como objeto histórico, a qual é compreendida tanto como uma instituição resultante dos embates sociais quanto, como produtora de uma cultura que lhe é peculiar e que a diferencia gradativamente de outras instituições. A generalização dos sistemas de ensino primário no âmbito mundial como modo de educar as crianças ressignifica as concepções de infância e as funções da família, da Igreja e do Estado. Discute, assim, o que significa <i>educar</i> em locais e momentos históricos diferentes.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso:	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

⁴⁷ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 2ª e 3ª etapas
Disciplina Filosofia da Educação I e II⁴⁸	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Estudo de princípios da Filosofia Antiga, Moderna e Contemporânea voltados para o campo da educação. Procurar-se-á, de maneira temática, explorar o pensamento pedagógico de autores diversos, buscando apreender distintas contribuições que ainda mantenham atualidade para a reflexão educativa. Abordagem das questões que a reflexão filosófica levanta em relação à formação do homem, tais como a consciência crítica, humanismo e a consciência autônoma e seu impacto nas teorias do conhecimento, da aprendizagem e da educação.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso: Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura:

⁴⁸ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES – CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	2ª e 3ª etapas
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos da Educação Infantil I e II⁴⁹	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Trata-se de disciplina que aborda desde o surgimento da infância até os encaminhamentos mais recentes sobre esse período da vida, passando pelas diferentes concepções de criança que marcaram distintas práticas pedagógicas, na atenção a essa etapa. Estuda o lugar da criança nas instituições de educação infantil e as particularidades da educação da criança de 0 a 6 anos. A articulação teórica e prática é garantida com os Estágios Supervisionados.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

⁴⁹ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

DISCIPLINA INSTRUMENTAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 2ª etapa
Disciplina Estatística Aplicada à Educação	Código da disciplina
Departamento Matemática	Matéria
Carga Horária Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Abordagem da estatística como instrumento de pesquisa educacional, sua importância e aplicação dos conceitos básicos, tanto descritivos quanto inferenciais, na análise de situações e problemas da realidade educacional brasileira, assim como de sala de aula.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Waldemar Alfredo Monteiro Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	3ª etapa
Disciplina	Código da disciplina
Antropologia Educacional	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina propõe uma reflexão de como os rituais, hábitos, costumes e sistemas de troca impregnam a forma de ser, pensar e agir de um determinado grupo, com ênfase na educação, escola, religião e instituições.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 3ª e 4ª etapas
Disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização I e II	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária (para cada módulo) Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa. A disciplina aborda questões relativas ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna, enfocando a alfabetização, analisando criticamente as diferentes metodologias de alfabetização e sua evolução histórica, da cartilha à pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Discute ainda propostas de intervenção e fornece subsídios para o planejamento de propostas pedagógicas em alfabetização. A articulação teórica e prática é garantida com os Estágios Supervisionados.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 3ª etapa
Disciplina Brinquedo, Jogo e Brincadeira: teorias clássicas e contemporâneas	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Estuda os diferentes significados e papéis da brincadeira, do jogo e do brinquedo nas culturas ocidentais, desde a Idade Média aos dias atuais para delinear perspectivas que permitam a compreensão de seu papel na aprendizagem e desenvolvimento da criança. A articulação teórica e prática é garantida com os Estágios Supervisionados.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Assinatura: Soraia Chafic El Kfoury Salerno	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 3ª etapa
Disciplina Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Estudo dos fundamentos legais da política de educação inclusiva, a partir da compreensão das transformações históricas da Educação Especial, com vistas à construção de uma prática pedagógica/educacional inclusiva - favorecedora do acesso, permanência e sucesso do aluno com necessidades educativas especiais/ deficiências - sustentada em princípios éticos e na aceitação da diversidade humana, em seus aspectos sociais, culturais e pessoais.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso: Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 4ª etapa
Pedagogia	
Disciplina História da Educação Brasileira	Código da disciplina
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros 04
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Demonstra e discute os processos de constituição histórica da modernidade brasileira tomando a educação em sua vertente institucional como um elemento definidor desse processo. Discute-se de que maneira a construção de um sistema de ensino público no âmbito brasileiro insere-se na tendência mundial de se constituírem sistemas de ensino organizados pelo Estado e como a cultura escolar brasileira forja-se nesse processo.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura:

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 4ª etapa
PEDAGOGIA	
Disciplina	Código da Disciplina
Neurociência e Desenvolvimento do Cérebro	
Departamento	Matéria
Ciências Biológicas	
Carga horária	Número de fatores financeiros: 04
Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina propõe o estudo dos aspectos anátomo-fisiológicos e as bases neuropsicológicas de percepção, movimentação, atenção, memória, fala e pensamento dentro de uma visão do desenvolvimento do ser humano, visando, em especial, a inclusão do aluno/pessoa que apresenta alterações em sua aprendizagem.	
Aprovação	
Conselho Departamental	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Data: __/ __/	Reunião Nº _____ Data: __/ __/
Acordo do Coordenador de Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome:	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura:	Assinatura:
_____	_____

DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 4ª etapa
Disciplina Educação nas Relações Étnico-Raciais	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Analisa as relações sociais e étnico-raciais no Brasil estudadas a partir de aspectos conceituais, históricos e políticos. Propõe de forma crítica a articulação entre o referencial teórico e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para uma educação das relações étnico-raciais.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	4ª etapa
Disciplina	Código da disciplina
Políticas de Atendimento à Primeira Infância	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Apresentação e análise das políticas de atendimento voltadas à primeira infância, no Brasil, considerando os aspectos administrativos, didáticos e financeiros, e a legislação. Aborda os referenciais e as bases legais da educação infantil, assim como pressupostos e princípios que nortearam e norteiam as políticas para educação da criança de 0 a 6 anos, nacional e internacionalmente.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	4ª e 5ª etapas
Disciplina	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I e II⁵⁰	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária (para cada módulo)	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina desenvolve o conteúdo da Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, assim como conceitua e discute o seu ensino, possibilitando ao aluno acesso às diversas concepções sobre esta área de conhecimento. Fornece subsídios didático-metodológicos para o ensino-aprendizagem da área. A articulação teórica e prática é garantida com os Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura

⁵⁰ Ainda que a disciplina tenha sido organizada em dois semestres, entende-se que tenha uma mesma ementa, já que esta representa sua síntese. A diferenciação dar-se-á pelos objetivos e conteúdos propostos em cada um dos semestres.

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 4ª etapa
Pedagogia	
Disciplina (Eletiva)	Código da disciplina
Libras – Língua Brasileira de Sinais	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros 04
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Capacita o professor de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental para uso eficiente de Libras, de forma a viabilizar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data ____/____/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

DISCIPLINA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	5ª e 6ª etapa
Disciplina	Código da disciplina
Políticas Educacionais I e II	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Estudo das políticas e programas educacionais para a educação básica, partindo da conceituação políticas e do processo de construção do sistema educacional brasileiro considerando-se aspectos administrativos, didáticos e recursos financeiros respaldados na legislação educacional e no contexto histórico-político.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura

DISCIPLINA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	5ª etapa
Disciplina	Código da disciplina
Educação Comparada	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina trata da Educação na América Latina e Caribe, compreendida e analisada como prática social integrante do processo e totalidade histórica de seus povos, marcada pela colonização. Estuda, comparativamente, as transformações educativas ocorridas na região, a partir da década de 80, buscando compreender suas diferenças em relação aos países desenvolvidos.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfourì Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

DISCIPLINA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 5ª e 6ª etapa
Disciplina Gestão e Avaliação de Projetos Educacionais I e II	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Aborda a implantação, implementação e avaliação de projetos educacionais nos sistemas de ensino, nas unidades escolares e nos espaços não-escolares. Orienta o aluno na elaboração de projetos educacionais em diferentes áreas temáticas a serem aplicados em diferentes contextos. Trata dos aspectos econômicos da gestão dos projetos educativos, no que se refere à sua viabilidade.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data__/__/____
Acordo do Coordenador do Curso: Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura:

DISCIPLINA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 5ª e 6ª etapas
Disciplina Pedagogia Organizacional I e II	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa A disciplina trata dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências diagnosticados como indispensáveis à melhoria da produtividade nas organizações: a estruturação do processo de treinamento e desenvolvimento na gestão de pessoas; o processo de formação e desenvolvimento de competências individuais e organizacionais; e as relações de trabalhos passíveis de serem lideradas pelo pedagogo em organizações do primeiro, segundo ou terceiro setor.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 5ª etapa
Disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Estudo teórico-metodológico relativo à língua portuguesa, considerando-se os sujeitos usuários da linguagem, principalmente em sua modalidade escrita, e as questões sócio-históricas e lingüísticas pressupostas no processo de aquisição da linguagem escrita. Aborda conceitos e gêneros da literatura infantil, sua função e o trabalho específico com a literatura na educação de crianças. A articulação teórica e prática é garantida com os Estágios Supervisionados.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/__
Acordo do Coordenador do Curso: Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 5ª etapa
Pedagogia	
Disciplina (Eletiva)	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina conceitua e aborda a compreensão dos fenômenos naturais, assim como o ensino das ciências, possibilitando ao aluno acesso às diversas concepções sobre essa área de conhecimento. Fornece subsídios didático-metodológicos para o ensino-aprendizagem da área. A articulação teórica e prática é garantida com os Estágios Supervisionados.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

DISCIPLINA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	6ª e 7ª etapa
Disciplina	Código da disciplina
Gestão e Coordenação do trabalho Pedagógico na Escola I e II	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina contempla o disposto no art. 64 da L.D.B., lei nº9394/96, no que se refere ao preparo do pedagogo para atuar na gestão e coordenação do trabalho pedagógico nas unidades escolares. Aborda as condições objetivas em que este trabalho se realiza na perspectiva da administração escolar, da coordenação pedagógica e da orientação educacional. Oferece subsídios para a gestão e a coordenação do trabalho escolar em suas relações com o sistema de ensino, assim como seus desdobramentos no projeto pedagógico. A disciplina contempla atividades de estágio supervisionado.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso:	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 6ª e 7ª etapas
Disciplina Currículos e Programas I e II	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa A disciplina introduz o tema currículo, sua origem, desenvolvimento e tendências; articula as práticas pedagógicas decorrentes dos diferentes modelos curriculares; analisa os fundamentos da proposta curricular nacional e examina alguns programas educacionais implementados por pedagogos nos espaços escolares e não-escolares.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso: Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 6ª etapa
Disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa A disciplina discute questões de ensino e aprendizagem da Arte na educação em geral e escolar, articulados à sociedade em que se inserem. Apresenta propostas contemporâneas para o ensino da Arte, que contemplam três ações, articuladas entre si: o fazer, o apreciar e o refletir sobre a Arte, como produto cultural e histórico. A articulação teórica e prática é garantida com os Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 3ª etapa
Pedagogia	
Disciplina	Código da disciplina
Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina analisa, sob uma perspectiva histórica, social e política, a produção do analfabetismo no Brasil, bem como o desenvolvimento da educação de jovens e adultos. Analisa, ainda, as concepções metodológicas de ensino e aprendizagem de jovens e adultos analfabetos e/ou com pouca escolaridade. A articulação teórica e prática é garantida com os Estágios Supervisionados.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura

DISCIPLINA INSTRUMENTAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 6ª e 7ª etapas
Disciplina Trabalho de Graduação Interdisciplinar I e II	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 02 aulas Carga Horária: 02 aulas	Número de Fatores Financeiros
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Tendo como base as linhas de pesquisa do curso, a disciplina de Trabalhos de Graduação Interdisciplinar possibilita o acompanhamento e desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso abrindo espaço para diálogos entre docentes-orientadores e discentes em torno dos objetos de investigação, dos procedimentos e dados coletados.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso : Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura

DISCIPLINA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 7ª etapa
Pedagogia	
Disciplina	Código da disciplina
Educação em Espaços Não Escolares	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 4 aulas Carga Horária: 4 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina aborda a ação pedagógica realizada junto a instituições que desenvolvam projetos de caráter educacional, do Primeiro, Segundo ou Terceiro Setor, com vistas ao desenvolvimento de competências referentes à compreensão do papel da educação em diferentes instâncias.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso Pedagogia	Ano/Semestre da Inclusão 7ª etapa
Disciplina Educação e Novas Tecnologias	Código da disciplina
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária Teoria: 04aulas Carga Horária: 04 aulas	Número de Fatores Financeiros 04
Motivo Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa Discute as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil em vários contextos culturais. Analisa as Novas Tecnologias na Educação: dimensão, abrangência e as múltiplas possibilidades de emprego dos recursos informatizados e comunicacionais na educação. Possibilita aos futuros professores desenvolverem metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e comunicação nas práticas educativas.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data__/_/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura:

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 7ª etapa
Pedagogia	
Disciplina (Eletiva)	Código da disciplina
Fundamentos e Metodologia do Ensino da História e da Geografia	
Departamento Educação	Matéria
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
Trata-se de disciplina que aborda o ensino da História e da Geografia na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, estudando os conceitos básicos, específicos de cada área, levando em conta a relação entre o saber histórico e a construção do espaço geográfico. A articulação teórica e prática é garantida com os Estágios Supervisionados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	
Aprovação Conselho Departamental Data:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno Assinatura	Diretor da Unidade Universitária Nome: Terezinha Jocelen Masson Assinatura:

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão 7ª etapa
Pedagogia	
Disciplina	Código da disciplina
Avaliação Educacional	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria: 04 aulas Carga Horária: 04 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina aborda o processo de avaliação, suas funções, modalidades, a partir de diferentes pressupostos. Aborda procedimentos para a prática da avaliação mediadora e emancipatória, coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso:	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfoury Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura:

DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Unidade Universitária	
CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - CCH	
Curso	Ano/Semestre da Inclusão
Pedagogia	7ª etapa
Disciplina	Código da disciplina
Corpo e Movimento na Educação	
Departamento	Matéria
Educação	
Carga Horária	Número de Fatores Financeiros
Teoria:04 aulas Carga Horária: 04 aulas	04
Motivo	
Adequação às DCNs do Curso de Pedagogia	
Ementa	
A disciplina apresenta e analisa o processo de construção dos elementos da cultura corporal (jogo, dança, luta e ginástica), tomando como eixo condutor o componente lúdico presente na infância.	
Aprovação	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Conselho Departamental	
Data:	Reunião N° ____ Data __/__/____
Acordo do Coordenador do Curso	Diretor da Unidade Universitária
Nome: Soraia Chafic El Kfouri Salerno	Nome: Terezinha Jocelen Masson
Assinatura	Assinatura

6.3. PROJETO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Integrante do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade, as atividades de estágio supervisionado configuram-se como um dos eixos articuladores da dimensão teórico e prática que deve permear a formação profissional, cujo paradigma dessa formação encontra-se na resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”.

No artigo 8º, inciso IV, desta Resolução, de forma genérica, temos:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

Assim, as bases legais dos elementos relevantes que integram este Projeto – seus objetivos, princípios e especificidades em relação a outras atividades teórico-práticas a serem vivenciadas ao longo do curso – nos remetem ao Parecer CNE/CP 9/2001, 27/2001, 28/2001, precedidos, portanto, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

1. CONCEITO E PRINCÍPIOS

O Estágio supervisionado, de caráter obrigatório, é conceituado como:

(...) um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno aprendiz. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (Parecer 28/2001:10).

Portanto, caracteriza-se como capacitação em serviço e só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor e outras exigências do projeto pedagógico e necessidades do ambiente institucional escolar, devendo-se reservar o período final do estágio (Parecer CNE/CP 27/2001) à docência compartilhada, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

As ações a serem planejadas, em seus aspectos amplos e restritos, referentes à organização e concretização dos estágios supervisionados e da prática educacional, tendo a prática de ensino, como uma dessas práticas, devem orientar-se pelos princípios arrolados no Parecer CNE/CP 009/2001, conforme segue:

- √ Compreender as atividades de estágio como integrante do conjunto do Curso de Pedagogia, rompendo com a tradicional dicotomia entre teoria e prática, pois toda sistematização teórica deve se articular com o fazer e todo fazer deve se articular com a reflexão;
- √ Compreender o estágio como importante fonte de conteúdo da formação, o que implica considerar a dimensão teórica dos conhecimentos integrados ao mesmo, uma vez que é essa dimensão que possibilita, em si, a análise contextual das práticas;

- ✓ Considerar a prática como uma dimensão do conhecimento que deve estar presente no curso quando se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional e durante o estágio, se exercita a atividade profissional;
- ✓ Incorporar à prática a dimensão investigativa, ou seja, a criação ou recriação de conhecimentos, por exemplo: elaboração de um programa de curso, plano de aula, envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico, sendo atividades investigativas que precisam e devem ser valorizadas.
- ✓ Oportunizar espaços para intervenção e discussão de temáticas referentes à educação inclusiva, educação de jovens e adultos, crianças e jovens em situações de risco, numa abordagem crítica da realidade social brasileira.

2. OBJETIVOS

As experiências voltadas ao aprendizado do exercício profissional, junto às escolas do sistema educacional assentadas na ampliação e fortalecimento de atitudes éticas, conhecimentos e competências dos graduandos, deverão assegurar o cumprimento dos objetivos gerais e específicos que seguem.

GERAIS	ESPECÍFICOS
- Conhecer o real em situação de trabalho, ou seja, diretamente em unidades escolares do sistema de ensino, criando um campo de experiência e conhecimentos que se configurará como articulador teórico-prático e estimulador da inquietação intelectual do aluno. - Colocar em ação as competências e conhecimentos exigidos na prática profissional, especialmente quanto à regência, garantindo-se, assim, a transição entre a vida estudantil e a vida profissional. - Compreende a organização e funcionamento da escola e sua relação com a comunidade, acompanhando alguns aspectos da vida escolar (por exemplo, elaboração do projeto pedagógico, organização das classes, do horário, do espaço físico, realização de matrícula).	2º e 3º semestres
	- Compreender, de forma mais geral, o significado da docência, através da observação do cotidiano da instituição escolar e da sala de aula; - Apreender a estrutura administrativa, do ensino e social da escola (sociabilidade interna), alargando a compreensão do funcionamento da instituição escolar; - Explicitar e analisar os fundamentos orientadores da organização/estruturação da prática docente: metodológicos, epistemológicos, políticos.
	4º e 5º semestres
	- Participar da elaboração e da implementação de projetos de intervenção específicos, referente aos dois níveis de ensino (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental), vivenciando a prática docente; - Articular os conteúdos referentes aos dois níveis de ensino, resguardando, no entanto, as especificidades de cada nível.
	6º e 7º semestres
	- Elaborar e implementar projetos interdisciplinares de intervenção docente, colocando em interação os diferentes tipos de conhecimentos, disciplinas ou áreas afins.

3. ORGANIZAÇÃO

a) Carga Horária

O estágio terá início na 2ª etapa do Curso, com carga horária total de 430 (quatrocentos e trinta) horas, a ser concluída na 7ª e última etapa. Portanto, com 130 (cento e trinta) horas a mais do que está previsto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, artigo 7º, inciso II (300 horas).

b) Disciplinas e Níveis de Ensino

- Educação Infantil: 04 (quatro) disciplinas oferecidas na 3ª, 4ª e 6ª etapas terão o estágio a elas vinculados, totalizando 140 (cento e quarenta) horas de estágio neste nível de ensino.
-
- Anos iniciais do Ensino fundamental: 07 (sete) disciplinas, oferecidas na 2ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª etapas, totalizando 230 (duzentos e trinta) horas de estágio.
-
- Gestão e Avaliação de Projetos Educacionais na 6ª e 7ª etapas, com 60 (sessenta) horas.

Cabe observar que a partir da 4ª etapa os estágios serão desenvolvidos sob forma de projetos de intervenção junto às escolas, elaborados sob supervisão dos professores das Disciplinas, e que em função da carga horária/Disciplinas não haverá validação de horas para o aluno que exerça atividade docente regular na Educação Básica, pois entendemos que qualquer validação comprometerá os objetivos dos estágios nas diferentes Disciplinas.

Segue quadro que sintetiza a organização do estágio:

4. PLANO DE ATIVIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Plano de atividades do Estágio Supervisionado, que complementa o plano das disciplinas, mas não o compõe, deverá ser elaborado de forma a contemplar:

- a) objetivos gerais (do estágio) e os específicos (da etapa e da Disciplina), que, uma vez definidos, fornecerão os elementos básicos para a supervisão do estágio;
- b) metodologia;
- c) distribuição do tempo e espaço do estágio;
- d) mecanismos de acompanhamento (supervisão) do estágio, definidos de forma a garantir o efetivo cumprimento pelo aluno do estabelecido;
- e) critérios de avaliação do estagiário.

5. AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO

Os critérios considerados para a promoção do aluno são:

- a) cumprimento das horas do estágio;
- b) avaliação do estágio realizado e participação nas supervisões, consubstanciados sob a forma de relatório;
- c) desempenho na Disciplina à qual o estágio está vinculado;

Portanto, a aprovação no estágio está vinculado à aprovação na Disciplina, cujos fundamentos teóricos subsidiarão o estágio propriamente dito, devendo ser pensados como unidades articuladas.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)