

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ELEMENTO NORTEADOR
DAS DISCIPLINAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA
DE ENSINO: uma proposta experimental para o Curso de Pedagogia da
PUC-PR.**

FAUSTA ARAÚJO NICKEL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Pedagogia Universitária, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Ignez Marins

CURITIBA

1995

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe, por ter me mostrado o caminho de uma vida digna.

Ao meu querido esposo, Adalberto, que me incentivou e me apoiou nesta jornada.

À minha querida filha Luiza Helena, motivo maior de todo o meu empenho, na luta pela conquista deste ideal!

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Maria Ignez Marins, orientadora deste trabalho, pois ao orientar e estimular a busca dos caminhos mais adequados para a realização dos objetivos propostos, revelou-se verdadeiramente mestra e, sobretudo, amiga.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por ter possibilitado a realização do Curso de Mestrado.

Aos amigos, sempre solidários que incentivaram e acompanharam este trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA	
DA PUC-PR.....	05
1. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	05
2. HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC-PR.....	11
NOTAS.....	17
CAPÍTULO II - A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO	
SUPERVISIONADO.....	18
1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO....	23
1.1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO	
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC-PR	25
1.2. O PROFESSOR-SUPERVISOR DE ESTÁGIO DE PRÁTICA	
DE ENSINO	38
NOTAS.....	43
CAPÍTULO III - INTERDISCIPLINARIDADE	44

1. OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DA	
INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO.....	57
NOTAS.....	63
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA PESQUISA	64
1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
2. DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	66
3. O INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	68
3.1. ANÁLISE DA PESQUISA	70
NOTAS.....	90
CAPÍTULO V - O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA:	
ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO DO MAGISTÉRIO	
DE 2.º GRAU	91
1. DINÂMICA CURRICULAR.....	93
2. MATÉRIAS DE ENSINO, COMPONENTES	
CURRICULARES.....	96
NOTAS.....	128
CAPÍTULO VI - A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ELE-	
MENTO NORTEADOR DAS DISCIPLINAS DO ESTÁGIO	
SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO: uma pro-	
posta experimental para o Curso de Pedagogia da PUC-PR.....	130

CONCLUSÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERDIS-	
CIPLINARIDADE PARA A PRÁTICA DE ENSINO.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXO	151

RESUMO

A temática central deste trabalho é a Prática de Ensino no Curso de Pedagogia da PUC-PR. Efetivamente, visa-se a analisar a questão da relação teoria/prática, buscando os limites e os alcances do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino, na perspectiva de uma paradigma emergente a Interdisciplinaridade.

Para a realização deste estudo, foi selecionado um grupo de estagiários do Curso de Pedagogia da PUC-PR, matriculados na Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2.º grau, alunos estes que vivenciaram a proposta de Prática de Ensino após a alteração sofrida pela disciplina em 1990.

O "corpus" de onde se extraíram os dados para a análise foi constituído pelos relatórios e respostas dadas às questões do estágio pelas alunas. Da coleta desses dados buscou-se identificar as possibilidades de se trabalhar a disciplina de Prática de Ensino, sob a ótica do educador interdisciplinar.

RESUMO

A temática central deste trabalho é a Prática de Ensino no Curso de Pedagogia da PUC-PR. Efetivamente, visa-se a analisar a questão da relação teoria/prática, buscando os limites e os alcances do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino, na perspectiva de uma paradigma emergente a Interdisciplinaridade.

Para a realização deste estudo, foi selecionado um grupo de estagiários do Curso de Pedagogia da PUC-PR, matriculados na Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2.º grau, alunos estes que vivenciaram a proposta de Prática de Ensino após a alteração sofrida pela disciplina em 1990.

O "corpus" de onde se extraíram os dados para a análise foi constituído pelos relatórios e respostas dadas às questões do estágio pelas alunas. Da coleta desses dados buscou-se identificar as possibilidades de se trabalhar a disciplina de Prática de Ensino, sob a ótica do educador interdisciplinar.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade de um envolvimento maior entre as disciplinas teóricas e o Estágio Supervisionado.

Para tanto realizamos estudos referentes à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado, antecedidos de um breve histórico sobre o Curso de Pedagogia considerado genericamente e sobre o mesmo Curso na PUC-PR.

Incluímos, também, uma abordagem sobre o professor-supervisor de Prática de Ensino e passamos a tratar, com mais ênfase, da Interdisciplinaridade, já que ela é o elemento sobre o qual se assenta a proposta que apresentamos nessa pesquisa. Além disso, julgamos por bem proceder a uma análise do currículo do Curso de Pedagogia da PUC-PR em articulação com o do Magistério.

Com base nesse referencial teórico, buscou-se elementos que dessem sustentação à proposta referida anteriormente qual seja "A Interdisciplinaridade como elemento norteador das disciplinas do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta experimental para o Curso de Pedagogia da PUC-PR" com a qual se espera poder trazer novos rumos à dinâmica da disciplina de Prática de Ensino, bem como ao Estágio Supervisionado da PUC - PR.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade de um envolvimento maior entre as disciplinas teóricas e o Estágio Supervisionado.

Para tanto realizamos estudos referentes à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado, antecidos de um breve histórico sobre o Curso de Pedagogia considerado genericamente e sobre o mesmo Curso na PUC-PR.

Incluimos, também, uma abordagem sobre o professor-supervisor de Prática de Ensino e passamos a tratar, com mais ênfase, da Interdisciplinaridade, já que ela é o elemento sobre o qual se assenta a proposta que apresentamos nessa pesquisa. Além disso, julgamos por bem proceder a uma análise do currículo do Curso de Pedagogia da PUC-PR em articulação com o do Magistério.

Com base nesse referencial teórico, buscou-se elementos que dessem sustentação à proposta referida anteriormente qual seja "A Interdisciplinaridade como elemento norteador das disciplinas do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta experimental para o Curso de Pedagogia da PUC-PR" com a qual se espera poder trazer novos rumos à dinâmica da disciplina de Prática de Ensino, bem como ao Estágio Supervisionado da PUC - PR.

ABSTRACT

The central theme of this work is the Teaching Practice in the Pedagogy Course at PUC- PR. Effectively, it searched to analyse the question of the relation theory/practice, looking for the limits and the reaches of the Supervised Training of Teaching Practice, on the perspective of an emergent paradigm - the Interdisciplinarity.

To accomplish this study, it was selected a group of Pedagogy trainees from PUC-PR that are enrolled at Teaching Qualification of the high school pedagogical disciplines, and who had experienced proposal for Teaching Practice after the modification that it occurred in 1990.

The "corpus" on which the data for the analysis was extracted, was built from the reports and answers that were given by the students to the Training questions. From the collecting of this data, it searched to identify the possibilities of working the Teaching Practice discipline under the view of the interdisciplinary educator.

The results of the research have shown the necessity of a larger interaction between the theoretical disciplines and the Supervised Training.

ABSTRACT

The central theme of this work is the Teaching Practice in the Pedagogy Course at PUC- PR. Effectively, it searched to analyse the question of the relation theory/practice, looking for the limits and the reaches of the Supervised Training of Teaching Practice, on the perspective of an emergent paradigm - the Interdisciplinarity.

To accomplish this study, it was selected a group of Pedagogy trainees from PUC-PR that are enrolled at Teaching Qualification of the high school pedagogical disciplines, and who had experienced proposal for Teaching Practice after the modification that it occurred in 1990.

The "corpus" on which the data for the analysis was extracted, was built from the reports and answers that were given by the students to the Training questions. From the collecting of this data, it searched to identify the possibilities of working the Teaching Practice discipline under the view of the interdisciplinary educator.

The results of the research have shown the necessity of a larger interaction between the theoretical disciplines and the Supervised Training.

In order to achieve these results, studies referred to Teaching Practice and the Supervised Training were accomplished, preceded by a brief history about the Pedagogy Course generically considered and about the same course at PUC-PR.

It is also included an approach about the Professor - the Teaching Practice Supervisor - with an emphasis on the Interdisciplinarity, as it is the element on which the purpose of this research is based on. Besides, it was important to proceed an analysis of the Curriculum of Pedagogy from PUC-PR combined with the Teachers Formation Course.

Based on these theoretical references elements were searched to give support to the proposal referred to that is " The Interdisciplinarity as a leading element of the disciplines of the Supervised Training of Teaching Practice an experimental proposal for Pedagogy Course at PUC- PR." on which it hopes to bring new directions to the Teaching Practice dynamics, as well to the Supervised Training at PUC- PR.

In order to achieve these results, studies referred to Teaching Practice and the Supervised Training were accomplished, preceded by a brief history about the Pedagogy Course generically considered and about the same course at PUC-PR.

It is also included an approach about the Professor - the Teaching Practice Supervisor - with an emphasis on the Interdisciplinarity, as it is the element on which the purpose of this research is based on. Besides, it was important to proceed an analysis of the Curriculum of Pedagogy from PUC-PR combined with the Teachers Formation Course.

Based on these theoretical references elements were searched to give support to the proposal referred to that is " The Interdisciplinarity as a leading element of the disciplines of the Supervised Training of Teaching Practice an experimental proposal for Pedagogy Course at PUC- PR." on which it hopes to bring new directions to the Teaching Practice dynamics, as well to the Supervised Training at PUC- PR.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.

SESU - Secretaria do Ensino Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

IES - Instituições de Ensino Superior

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SEED - Secretaria do Estado de Educação e Desportos

ESPE - Estágio Supervisionado de Prática de Ensino

INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia, entendendo o estágio como unidade entre a teoria e a prática, será mais formador à medida em que todas as disciplinas de seu currículo tiverem a preocupação de buscar essa unidade e, à medida que seus professores assumam o compromisso com a profissão do futuro educador.

É necessária uma busca de novas alternativas que possibilitem ao aluno uma instrumentalização mais adequada para a sua futura profissão, assim como a ponderação sobre aspectos que envolvam a disciplina de Prática de Ensino na sua proposta atual.

O presente trabalho tem a intenção de alertar sobre a necessidade de um projeto interdisciplinar no Curso de Pedagogia, tendo em vista sua melhor formação do professor que irá atuar no Magistério de 2º grau.

O questionamento inicial deste trabalho foi se, efetivamente, o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino subsidia o estagiário para exercer a função de professor nas escolas de 2.º grau.

A transposição do aluno do seu papel na Universidade para o papel de professor em formação é uma preocupação dos estagiários e dos professores de Prática de Ensino.

No compromisso com a formação do professor percebe-se a necessidade de se garantir uma seqüência e integração no trabalho realizado. Portanto fica evidenciada a importância de que os compartimentos estanques da especialização profissional sejam ultrapassados.

A prática docente está intimamente ligada ao domínio do conteúdo que, além de essencial, pode representar um ponto de partida para a superação da dicotomia teoria/prática.

A análise crítica da forma como vem se desenvolvendo o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino da Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2.º grau no Curso de Pedagogia da PUC-PR, é a questão básica deste trabalho, ou seja, seu objetivo maior.

Essa a razão de se propor, neste estudo, o desvelamento de um projeto interdisciplinar que venha a minimizar a distância entre a formação profissional e a atuação dos estagiários como docentes nas escolas de 2.º grau.

Neste trabalho que tem por tema - A Interdisciplinaridade como elemento norteador das disciplinas do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta experimental para o Curso de Pedagogia, lançamos mão de abordagens específicas que estão desenvolvidas em seis capítulos:

- 1) O capítulo I, "Fundamentação Teórica", visa a traçar um perfil do Curso de Pedagogia, numa abordagem histórica, quer do ponto

de vista da sua implantação no Brasil e na PUC-PR, quer do ponto de vista de sua evolução.

- 2) O capítulo II, "A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado", apresenta uma investigação sobre o seu funcionamento e a sua estrutura, enquanto disciplina curricular.
- 3) O capítulo III, "A Interdisciplinaridade", trata do fulcro central desta Dissertação, ou seja, da interdisciplinaridade e sua possível efetivação no ensino.
- 4) O capítulo IV, "Metodologia da Pesquisa", especifica o "corpus" da pesquisa, seus fundamentos metodológicos, delimitação do campo de pesquisa, instrumento utilizado para a realização da mesma bem como sua análise que pretendemos representativa das respostas dos alunos informantes.
- 5) O capítulo V, "O currículo do Curso de Pedagogia: articulação com o currículo do Magistério de 2º Grau", é decorrência direta do resultado da investigação levada a cabo com as alunas do 4º ano do Curso de Pedagogia, que nos remete à análise da articulação entre os currículos dos referidos cursos.
- 6) O capítulo VI, "A Interdisciplinaridade como elemento norteador da disciplina de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino:

uma proposta experimental para o Curso de Pedagogia", apresenta os elementos referidos no título deste capítulo, que objetivam o desvelamento de um projeto interdisciplinar para o Curso de Pedagogia da PUC-PR.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC-PR.

Neste capítulo é apresentado um histórico do Curso de Pedagogia nesta Universidade a fim de justificar o objetivo deste trabalho. Há que se considerar, porém, a necessidade de anteceder-lo, de uma abordagem diacrônica sobre o Curso de Pedagogia na sua historicidade.

1. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Traçar um perfil histórico do Curso de Pedagogia na PUC-PR, mesmo que sucinto, se afigura necessário ao desenvolvimento desta pesquisa. Julga-se pertinente, porém, explicação sumarizada sobre o surgimento do Curso de Pedagogia no sistema educacional e os seus momentos mais importantes no que tange à sua estruturação e às linhas que o caracterizaram.

O Decreto-Lei n.º 1190, de 4 de abril de 1939, dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, definindo-lhe as finalidades no Artigo 1.º, dentre as quais a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Já o Artigo 2.º da mesma lei especifica as quatro seções fundamentais

que constituiriam seus cursos: seção de Filosofia, seção de Ciências, seção de Letras, seção de Pedagogia e, ainda, uma seção especial de Didática (1).

O Curso de Pedagogia, conquanto assim criado, mostrava uma trajetória ainda não bem definida. Estava estruturado, de início, em um bacharelado de três anos e mais um ano de Didática. O curso habilitava os indivíduos para exercerem as funções de técnicos em educação, também pouco definidas, com o título de Bacharel em Pedagogia. O pedagogo licenciado poderia ministrar aulas no curso de Magistério, então Escolas Normais, além de ter apoio legal para ministrar aulas de Matemática e História.

Quando da vigência da Lei n.º 4024/64 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - o Curso de Pedagogia era criticado em sua estrutura e funcionamento, havendo até sugestões para a sua extinção. A alegação era de que lhe faltava conteúdo próprio e que o referido curso se limitava à licenciatura das disciplinas pedagógicas das escolas normais e à preparação de profissionais - bacharéis para as tarefas não docentes do processo educacional. Essas tarefas só foram definidas em 1968, por meio da Lei n.º 5540/68, que direcionava a formação do especialista nas áreas do planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação.

Aos poucos, o envolvimento desses profissionais com o ensino mostrou a urgência da reformulação do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral.

A partir de 1973, o Conselho Federal de Educação preparou uma série de Indicações (n.ºs 22/73, 67/75, 70/76, 71/76), de autoria do professor Valmir Chagas, tendo esses documentos, como fulcro central, a formação de professores e especialistas em Educação, mas em cujo bojo o Curso de Pedagogia, na forma vigente, se extinguia. Os educadores pressionaram o MEC por julgarem imaturos tais estudos e propuseram um aprofundamento nos debates em nível nacional, para que fossem discutidas as questões referentes à permanência e à melhoria da qualidade daquele curso, conseguindo um recuo do MEC quanto à sua extinção.

Na década dos anos 80, a luta pela reformulação dos Cursos de Formação de Educadores ganha novo sentido com a presença coletiva e organizada dos professores, em movimentos de âmbito nacional. A luta era pela afirmação profissional do trabalhador em Educação e pela defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e função pública dos serviços da Educação e da gestão democrática da escola.

Nesse período, o Ministério de Educação reativou estudos via SESU, que objetivavam subsidiar o C.F.E. na reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação.

Ainda na década de 80, em nível nacional, registraram-se debates sobre a reformulação do Curso de Pedagogia. Esses debates tiveram início em Belo Horizonte, em 1983, quando foi criada a Comissão Nacional dos Cursos de Formação de Educadores que, depois de vários estudos, concluiu que a licenciatura de Pedagogia devia acrescentar à base comum de todo educador o seu próprio corpo de conhecimento, as teorias educacionais, a dinâmica e a organização da educação brasileira e o processo ensino-aprendizagem em suas diferentes modalidades educativas (2).

Em Goiânia (1986), durante a realização de um Encontro que visava à busca da identidade do Curso de Pedagogia, foi acentuada a reflexão dos educadores na análise do confronto entre a teoria e a prática nas escolas de 1.º e 2.º graus. Desenhavam-se, também, novas áreas de concentração para o Curso de Pedagogia: educação pré-escolar, alfabetização, educação rural, educação de adultos e educação especial.

Em relação às habilitações específicas, daquele Encontro emergiram três tendências: suspendê-las, mantê-las com objetivos redefinidos ou transferi-las para cursos de pós-graduação “lato sensu”.

No IV Encontro Nacional da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, realizado em Belo Horizonte, em 1988, surgiram posições divergentes em relação à Pedagogia. Uns a inseriam no campo da Educação eminentemente prática, com o apoio da História, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, etc., e tendo como objeto prioritário a educação formal em ambiente escolar; outros enfatizavam a necessidade de uma política científica, bem como tivesse, como sua especificidade, a totalidade do conhecimento da Ciência da Educação (3). Independentemente das habilitações específicas, o pedagogo deveria se inserir num trabalho coletivo e interdisciplinar, pois o Curso de Pedagogia pré-existia àquelas habilitações e delas não podia prescindir. Ainda no IV Encontro foi denunciada a fragmentação dos estudos na Universidade, a desagregação curricular e a pesquisa descompromissada em relação à formação profissional.

Ocupou o espaço do V Encontro Nacional da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (4) realizado em Belo Horizonte, em 1990, a análise da dicotomia teoria/prática na construção da identidade do educador, oportunidade em que foram apontadas cinco linhas básicas para a formação do educador, linhas estas que não estão relacionadas de forma hierárquica, porém inter-relacionadas:

1. a fundamentação teórica para a análise da Educação e a definição de seu objeto de estudo, seus métodos de trabalho e “status” epistemológico, que permitissem a capacitação para a análise crítica da sociedade brasileira e da sua realidade educacional;
2. a relação teoria/prática, para estudar como se dá a produção do conhecimento no Curso de Pedagogia e na articulação buscada entre o pensar e o fazer a Educação;
3. o princípio da gestão democrática, que deve instrumentar o educador para que a possa exigir e dela participar;
4. o compromisso social, cuja exigência é uma concepção sócio-histórica do educador, isto é, a análise das lutas dos profissionais da educação e a contextualização dos projetos políticos e tomada de posições;
5. o trabalho interdisciplinar como oposição à fragmentação do ensino.

Concluiu-se, daí, que cumpriria à Pedagogia formar o educador, para que este tenha competência, e desempenhe com competência as suas atividades docentes.

Na atuação profissional, a Pedagogia permaneceria em sua função orgânico-central do processo de formação permanente e assumiria sua dimensão como Ciência da Educação, construída pelos profissionais da Educação, atentos à própria práxis.

Assim, a Pedagogia não pode perder de vista a sua dialética, constituída da teoria e prática, conforme se constata nesta afirmação:

“Constrói-se a Pedagogia, ciência do coletivo dos educadores, ao cocar-se ela sob o primado prático do exercício da profissão, porque só na mediação de suas práticas se constitui o educador e somente no horizonte teórico da humanização do homem realiza ela a sua práxis” (5).

2. HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC-PR.

O Curso de Pedagogia da PUC-PR teve sua autorização de funcionamento concedida pelo Conselho Federal de Educação por meio do Decreto n.º 30.565, de 20 de fevereiro de 1952.

As atividades relativas a esse curso tiveram início na Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba, no dia 18 de março de 1952.

Por sua vez, o reconhecimento do Curso foi concedido pelo Decreto Presidencial n.º 36.628, de 22 de dezembro de 1954, por meio do qual ficava determinada a oferta do bacharelado e da licenciatura em Pedagogia, devendo atender às normas constantes na lei vigente na época.

Em 28 de novembro de 1968, foi sancionada a Lei n.º 5540/68, à qual se deve a reforma do ensino em nível superior, melhor dizendo, a reforma universitária, expressão esta mais comumente usada nas I.E.S. Determinava essa lei que a formação de especialista do ensino de 1.º e 2.º graus deveria ser feita em curso superior ou de pós-graduação, sendo esses especialistas do ensino o administrador, o planejador, o orientador, o supervisor e o inspetor, todos ainda com a habilitação de magistério de 1.º ou 2.º graus.

A adequação do Curso de Pedagogia às diretrizes da reforma universitária realizou-se com base no Parecer n.º 252/69, do C.F.E., que fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem observados, e pela Resolução n.º 02, de 12 de maio de 1969, do Conselho Federal de Educação.

A idéia de polivalência, com habilitações específicas, foi lançada por meio do Parecer n.º 283/59, do C.F.E., que norteava o novo currículo proposto para o Curso de Pedagogia, constituído por um núcleo comum e outro diversificado.

No início da década de 70, foi promulgada a Lei n.º 5692/71, referente à reforma do sistema educacional brasileiro em nível de 1.º e 2.º graus (6).

O Curso de Pedagogia sofreu, então, em 1972, novas alterações curriculares, que implementaram o currículo implantado na PUC-PR, com

objetivo de poder atender as alterações do ensino de 1.º e 2.º graus, propugnadas pela Lei referida no parágrafo anterior.

O principal objetivo dessa reforma curricular foi o de adaptar o currículo do Curso de Pedagogia à nova realidade escolar de 1.º e 2.º graus da rede de ensino, quer pública, quer privada, com a aplicação da Lei acima referida.

No mesmo ano, ou seja, em 1972, o Curso de Pedagogia propunha as habilitações das Matérias Pedagógicas de 2.º grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

Em 1978, em reestudos do currículo vigente, as habilitações foram mantidas e ênfase maior era dada à formação do professor, formação esta sobre a qual teceremos considerações posteriormente.

A preocupação com essa formação era estendida, também, às demais licenciaturas, com questionamentos do tipo:

- a) que profissionais estamos formando?
- b) até que ponto esses profissionais respondem aos reais interesses da comunidade para a qual nossos cursos visam a formar?
- c) que modificações devem ser introduzidas no Curso de Pedagogia e nas disciplinas pedagógicas das demais licenciaturas, a fim de

que um novo educador possa ser apresentado à sociedade e inserido no contexto educacional?

d) que educadores - professores e especialistas - em suas diversas áreas estão sendo exigidos pelos segmentos majoritários da sociedade?

Em decorrência disso, discutiu-se enfaticamente:

- 1) a dimensão sócio-política da prática educativa, bem como a questão do especialista;
- 2) a necessidade de valorização do aperfeiçoamento profissional do professor para o atendimento dos objetivos de cada grau de ensino, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento do educando.

No ano de 1989, após reuniões promovidas pelo Departamento de Educação da PUC-PR e de muita reflexão e análise crítica sobre a prática educativa, foi proposta uma alteração curricular no Curso de Pedagogia, num trabalho conjunto de alunos e professores. Nessa proposta, o Curso de Pedagogia objetivava, fundamentalmente, possibilitar aos alunos a escolha da docência na habilitação magistério das Matérias Pedagógicas de 2.º grau, ou o

magistério do Período Pré-Escolar à 4.^a série do 1.^o grau, como uma das habilitações de registro, conforme previsto na Portaria n.º 399, de 28 de junho de 1989, do Ministério da Educação, que trata do Professor - Especialista de Educação - Registro no MEC - Regulamentação.

Outro aspecto considerado foi o do papel dos especialistas, para poderem atuar de forma flexível e inovadora, colaborando com a administração da escola e atendendo às reais necessidades da clientela.

O Departamento de Educação da PUC-PR optou por apresentar ao CONSEPE essa proposta de alteração do Curso de Pedagogia, não descaracterizando a proposta anterior, mas, principalmente, preocupado com a formação de profissionais mais comprometidos com um novo projeto de sociedade.

Esse comprometimento exigiria do profissional de Educação uma análise crítica para a compreensão dos condicionamentos ideológicos e uma percepção das reais vinculações da escola com a sociedade como um todo.

Nessa fase, o objetivo maior do curso de Pedagogia da PUC-PR é habilitar um educador que possa entender ser sua formação um processo permanente e que é necessário recuperar o conceito de práxis como união entre a reflexão e a ação.

A nova proposta de alteração curricular do Curso de Pedagogia da PUC-PR foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 12 de novembro de 1990, conforme Parecer n.º 28/89-CONSEPE, de 13 de outubro de 1989 e Resolução n.º 04/89-CONSEPE, de 17 de outubro de 1989 (anexo I).

NOTAS

1. BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 1190/39*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. São Paulo, 1939, p. 161. Coletânea de Legislação e Jurisprudência Federal.
2. MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da Educação*. Ijuí, Unijuí, 1992, p. 161.
3. MARQUES, Mário Osório. Op. cit. p. 117.
4. MARQUES, Mário Osório. Op. cit. p. 117.
5. MARQUES, Mário Osório. Op. cit. p. 201.
6. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Lei n.º 5692/71*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências.

CAPÍTULO II

A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

“Prática de Ensino... E a teoria? Os caminhos se cruzam, se interpenetram, se superpõem ao fazer pedagógico de sala de aula. Dois momentos interdependentes e intervenientes de produção - difusão de conhecimentos científicos no campo da educação” (1).

No Parecer do CFE 4.875/75(2), que trata da Formação Pedagógica das Licenciaturas, o legislador afirma que o que importa é menos determinar onde realizar a Prática de Ensino, aspecto já bastante ausente, do que saber, na medida do possível, como e quando ela se fará. A resposta é ainda aqui uma consequência das idéias de concomitância que não estará atendida sem a projeção, no plano das aplicações, do conjunto constituído pela integração de conteúdo e metodologia. A sua forma é a de Estágio Supervisionado, em que a supervisão constitui um prolongamento da própria instrumentação. A condução dos trabalhos deve ficar a cargo de professores-orientadores, procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudos no qual pretenda habilitar-se o aluno.

A Prática de Ensino é a disciplina, dentro do currículo do Curso de Pedagogia, que proporciona aos alunos o contacto com a prática social e cria condições para que perceba os problemas inerentes à atividade docente, permitindo-lhes propor alternativas de solução a esses problemas, analisando-as criticamente, fazendo a aplicação de uma proposta, por meio de um processo orientado de Estágio Supervisionado.

“Prática de Ensino é o conjunto de condutas e procedimentos pedagógicos, vivenciados e experienciados dentro das constituições escolares, as quais organizam, a escola de 1.º e 2.º graus, tendo início na tomada de conhecimento da realidade em que se vai atuar (referencial da conduta pedagógica que se vai adotar) e terminando na reflexão sistemática dos processos desenvolvidos e resultados constatados” (3).

Como foi dito no segundo capítulo a Prática de Ensino pode ser considerada, dentre as disciplinas de Licenciatura, como o elo de ligação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas, havendo, portanto, necessidade de que a mesma busque um diálogo interdisciplinar com as diferentes ciências, procurando analisar, compreender e buscar soluções para o trabalho escolar, num compromisso com o educador.

A transformação social exige da Educação e dos educadores novas posturas e uma reflexão sistemática da realidade para as atividades pedagógicas coerentes e contextualizadas. É necessário que a ação educativa atenda as necessidades individuais e sociais do aluno.

A Prática de Ensino deve estar, portanto, voltada para a realidade das escolas, oportunizando, ao aluno, através do estágio supervisionado, sua integração no processo de ensino - aprendizagem, integração que o torne capaz de aprender ao mesmo tempo que ensina, de discutir e questionar os problemas que surjam nas escolas e ou tentar explicá-los através da observação da realidade.

É a partir da realidade que o estagiário pode levantar problemas, focalizar os pontos chaves sobre os quais aplicará seus conhecimentos teóricos na tentativa de resolvê-los, vivenciando uma prática variada, criticada e refletida numa associação entre a teoria e a prática.

O movimento é dialético: a teoria se origina na prática e a ela retorna para esclarecê-la e aperfeiçoá-la. A prática não é a realidade pronta e indeterminada, nem à teoria cabe a autonomia das idéias.

A prática é um tipo de ação ao mesmo tempo produto e produtora da existência social e a teoria, a revelação da historicidade prática.

A teoria faz uma negação da prática quando de seus imediatismos, assim como a prática critica e nega a teoria não vinculada a ela. Ambas se exigem em reciprocidade ao negarem-se uma à outra. É impossível então, estabelecer-se posicionamentos distintos da teoria e da prática, tanto no ensino escolar como no campo de atuação profissional.

O importante e necessário é a integração da teoria e da prática ao longo dos cursos de formação, na dinâmica curricular, indagando-se constantemente, sobre de que teoria e de que prática a sociedade está a exigir. Para tal, é imprescindível a reflexão sobre o desafio que é lançado ao ensino para que o mesmo tenha relevância social.

Esse ensino de relevância social, não se fará através de práticas induzidas ou realizadas em contexto alheios às experiências de vida e às de trabalho dos alunos, tão pouco se fará através de práticas parcializadas e descontínuas.

A disciplina de Prática de Ensino procura fazer das experiências de vida e de educação dos alunos objeto de reflexão e estudo, buscando na ciência a resolução de problemas, associando o fazer, o viver e o saber.

À Prática de Ensino cabe fazer a leitura da realidade, interpretando-a e cumprindo seu papel de ajudar na reelaboração dos elementos teóricos das disciplinas pedagógicas do Curso, formulando propostas de atuação em situações contextualizadas, permitindo assim que o aluno se conscientize da importância social de seu papel de educador. Com isso, o aluno estará posicionando-se criticamente, perante seu próprio conhecimento, reconhecendo e percebendo suas limitações e as conseqüências advindas das mesmas. O aluno

estará adquirindo um instrumental para fazer de sua prática pedagógica, um processo contínuo de investigação.

Na Prática de Ensino, o aluno estará saindo do aprender para o fazer e, referenciando na realidade, busca a sua própria metodologia de trabalho. Cabe, portanto, ao professor de Prática de ensino, pesquisar, juntamente com os seus licenciandos, a realidade educacional e buscar soluções aos problemas, e juntos experimentarem as alternativas de soluções (4). O estagiário necessita buscar na prática de ensino, formas concretas de aprendizagem, uma competência ampliada, bem como a capacidade de observar, refletir e elaborar as suas constatações e conclusões que o conduzirão ao desempenho profissional consciente.

O estágio de Prática de Ensino tem como objetivo maior a eliminação do hiato entre a formação formal e a vida profissional. Os mesmos devem conduzir a uma profissionalização com propostas explícitas e fundamentadas de trabalho que embasem os iniciantes para que a profissão seja vista como um campo onde eles possam tomar iniciativas próprias.

A Prática de Ensino procurará levar os alunos a determinações profissionais amplas, situados na realidade histórica.

1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO.

O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino deve assumir um caráter de pesquisa e investigação das condições do exercício da profissão de educador, oportunizando o questionamento sobre as práticas em andamento nas escolas e sobre o rumo imprimido pelos de educadores.

O estagiário necessita buscar na prática de ensino, formas concretas de aprendizagem. Para tal, o estágio deverá proporcionar o engajamento do aluno na realidade para poder perceber os desafios existentes na prática da profissão.

O estágio supervisionado é o momento de integração do saber com o fazer. Momento de uma reflexão do quadro teórico, para uma atuação crítica que o estagiário deverá desenvolver no atendimento das necessidades da clientela das escolas.

É também parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, representando o elo de articulação orgânica com a realidade.

Essa relação trabalho-escola se efetiva, na medida em que trabalho-escola façam parte de uma mesma realidade social. Nessa ótica, pode, o Estágio

Supervisionado, ser considerado como um instrumento fundamental no processo de formação do professor, agente de mudança.

O Estágio Supervisionado é um elemento que pode preparar o aluno para o trabalho, na medida em que escola e trabalho façam parte de uma mesma realidade social. Nessa ótica, deve o estágio, ser considerado como um instrumento fundamental no processo de formação do professor como agente de mudança.

Os cursos de formação, portanto, devem proporcionar aos futuros profissionais, uma ampla base de conhecimentos para as atividades educativas, dando porém uma ênfase maior às atividades de educador, proporcionando-lhes um conhecimento elaborado que servirá de suporte para que sua atuação na sociedade, seja crítica e transformadora.

O estágio supervisionado não pode ser considerado como uma tarefa formal, burocrática, que deve ser cumprida. Embora muitas vezes, essa tarefa seja desvalorizada nos campos de atuação, o estágio deve assumir uma função prática, revisada numa dimensão profissional, produtora de troca de serviços e de abertura para possíveis mudanças educacionais.

1.1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC-PR.

A trajetória da disciplina de Prática de Ensino da PUC-PR tem sido acompanhada pela autora deste trabalho há dezenove anos, sempre com a preocupação de que essa disciplina satisfaça tanto o professor como o aluno.

A disciplina recebeu influência da tendência pedagógica da época, apoiada na Escola Tecnicista, e só após a alteração do currículo do Curso de Pedagogia é que se passou a vivenciar uma prática que é produto da reconstrução coletiva do trabalho, esta realizada pelos professores do Departamento de Educação da Universidade. É a prática atual.

Nos anos 70, as lições dos professores eram integralmente transcritas, especificando o que dizer, como estar na sala de aula, como organizar uma aula e como avaliar os alunos. Os manuais de prática de ensino procuravam levar o aluno ao ensino de competências específicas.

Nesta dissertação pretende-se analisar a Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2.º

grau, objeto de estudo que tem sido acompanhado com atenção, interesse e preocupação pela sua qualidade, ou seja da Prática de Ensino.

A Prática de Ensino do Curso de Pedagogia permeia todo o currículo e é ofertada gradativamente desde o primeiro ano do curso, por meio de atividades práticas realizadas nas disciplinas ministradas.

Ao aluno é ofertada uma prática inserida no cotidiano escolar a partir do terceiro ano do Curso, portanto, uma prática vivenciada em quatro semestres letivos. No período que antecedeu a alteração, a prática só acontecia no quarto ano do referido curso. Até então, conforme, relatórios dos alunos, a prática não satisfazia pela escassez do tempo dispensado às escolas.

Neste alargamento de carga horária, o estágio procura uma ação mais efetiva, fundamentada na necessidade de se ter um aluno mais crítico, mais criativo e transformador, a fim de que possa exercer as suas atividades com autonomia, integridade e responsabilidade.

As atividades desenvolvidas pelo aluno, para efetivar a sua prática, são planejadas a partir das necessidades buscadas nos campos de estágio procurando atender aos anseios e valores da comunidade, sempre buscando a participação de todos os elementos envolvidos no trabalho, sejam os colegas, ou professores do curso, sejam os alunos, professores dos campos de estágio bem

como os seus dirigentes. Esse procedimento encaminha o trabalho valorizando a co-responsabilidade em sua organização.

É preciso conjugar a “lógica da procura”, a qual é definida pelos professores das escolas de 2.º grau, nos campos de estágio, com a “lógica da oferta”, definida pela Universidade, pois a formação do educador é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

Para que possam ser estabelecidas as linhas de ação do estágio, durante um breve período, alunos e professores de Prática de Ensino permanecem na Universidade para a realização de estudos, discussões e é também feita indicações teóricas que visam facilitar o conhecimento e amadurecimento do grupo de trabalho. Essa fase é muito válida pois daí surgem discussões críticas sobre a educação realizada nas escolas das redes de ensino, onde serão executados os projetos da prática.

“Novos parentêses que permeiam a reflexão desse difícil processo ensino-aprendizagem e façam do professor um profissional não só voltado para a prática, nem somente para a teoria, mas que, no trabalho com os fundamentos da educação, garanta pela análise crítica e histórica o entendimento de que a relação entre os fatos é dialética” (7).

A escola, campo de estágio, atualiza os dados das avaliações feitas e redimensiona os projetos dos grupos.

O conhecimento que é extraído da vivência nas escolas é concreto, delimitado por circunstâncias espaço-temporais e sócio-econômicas-culturais,

permitindo a abrangência de toda a ação pedagógica, transformando o conteúdo do curso de formação, em situação contextualizada, tornando o estágio, por esse motivo, um desafio.

Os desafios são muitos e inicia-se então para o aluno um período de busca e de pesquisa. Os conteúdos das disciplinas ministradas no Curso são revisitados e questionados, evidenciando assim a necessidade de reconhecimento de seus objetivos.

O estágio torna-se o momento do currículo de formação do professor em que o aluno treina, em situações reais de docência, algumas habilidades necessárias ao futuro desempenho do magistério, numa oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Para isso necessitará de conhecimento da estrutura organizacional da escola como um todo. Deverá ainda, acrescentar aos fundamentos teóricos que recebe em sua formação, uma reflexão a respeito da realidade vivenciada, numa tentativa de aprimoramento.

Quanto mais o aluno se aproximar de uma visão globalizadora da escola, melhor poderá revisar e avaliar o conteúdo do seu curso de formação e com o auxílio de seus professores, numa busca compartilhada, poderão ambos, sugerir alternativas para vivenciar uma prática educativa contextualizada.

Muitas vezes o aluno-estagiário se questiona se realmente está preparado para enfrentar situações de docência, uma vez que não encontra mais

uma prática de ensino que lhe forneça receitas, regras técnicas prontas, desvinculada da realidade, mas encontra, sim, uma prática que procura articular a dimensão técnica e o compromisso político calcados em ações concretas.

“As mudanças da prática de ensino não dizem respeito especificamente ao professor de uma determinada disciplina, mas ao profissional da educação em geral, que necessita se conscientizar de que dependerá de sua categoria as conquistas, do ponto de vista econômico, social e político, que permitirão um redimensionamento de seu papel na sociedade” (8).

Na proposta de estágio para o Curso de Pedagogia evidencia-se o processo de ação-reflexão-ação. Como sistemática de trabalho são realizadas reuniões de grupo de licenciandos para a troca das experiências vivenciadas no campo de estágio, num processo democrático e participativo.

Os campos de estágio, locais onde a prática se realiza, são elencados dentro das três redes de ensino, isto é, rede estadual, municipal e particular o que possibilita para o estagiário, um conhecimento da diversidade de clientela. O que se procura efetivar é uma articulação entre a Universidade e as escolas de 1.º e 2.º graus.

O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino propõe fundamentalmente a instrumentalização para o conhecimento da realidade escolar por meio de observação e análise das escolas da comunidade, a participação e experiências vivenciadas na dinâmica das escolas e a análise crítica do desempenho do licenciando na sua ação docente.

Destaca-se também a valorização do profissional do magistério, numa tentativa de se lutar pela valorização da profissão que expresse uma ação educativa reconhecida pela sociedade.

“Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características **únicas**, exigindo, portanto, **respostas únicas**: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo” (9).

No Estágio Supervisionado de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da PUC PR os professores-supervisores procuram romper a prática pedagógica acrítica e repetitiva, buscando caminhos alternativos para a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade, de envolvimento condizentes com as reais necessidades pedagógicas das Escolas de 1.º e 2.º graus.

É necessário que os professores-estagiários adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores. No entanto, falar de profissionalismo, integridade e responsabilidade sem tomar em consideração as relações estruturais que

configuram o ensino é perder de vista a forma como a atividade educativa se processa.

A disciplina de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da PUC PR, procura dar uma consistente base conceitual; criar preocupações com a transmissão de conhecimento; dar clareza doutrinária e propiciar experiências da realidade escolar.

Atualmente, após a reformulação do currículo do Curso de Pedagogia, a disciplina de Prática de Ensino apresenta o conteúdo programático seguinte:

3.^a SÉRIE

PRÁTICA DE ENSINO I - 30 h

EMENTA: Instrumentalização para o conhecimento da realidade escolar. Observação e análise de diferentes escolas e realidades.

PROGRAMA:

I. Proposta Curricular do Curso de Magistério - 10 h.

1. A formação do professor.

2. A grade curricular.
3. A proposta das disciplinas pedagógicas.

II. Levantamento da Realidade Escolar das Disciplinas Pedagógicas - 10 h.

1. Orientação para a sistematização dos dados que serão colhidos.
2. Levantamento das expectativas da escola e dos professores.

III. Observação da Atuação dos Professores das Diferentes Escolas da Comunidade - 10 h.

1. Conhecimento da realidade escolar.
2. Análise da atuação docente.

PRÁTICA DE ENSINO II - 30 h

EMENTA: Instrumentalização para a ação docente nas disciplinas pedagógicas da Escola de 2.º grau. Elaboração e preparo de material didático para situações educacionais diferenciadas.

PROGRAMA:

I. Planejamento das Atividades de Sala de Aula - 16 h.

1. Levantamento e seleção de conteúdos.
2. Análise da metodologia apropriada.
3. Indicação de recursos disponíveis.
4. Elaboração de plano de aula.

II. Observação da Prática Docente - 4 h.

1. Técnica da observação.
2. Observação participante.
3. Comparação entre a prática docente observada e a prática docente desejada.

III. Experiência vivenciada no 2.º Grau - 18 h.

1. Acompanhamento e participação na sala de aula.
2. Vivências em situação de docência.

IV. Análise Crítica de seu Desempenho na ação docente - 2 h.

4.ª SÉRIE

PRÁTICA DE ENSINO I - 60 h

EMENTA: Preparação para a integração na comunidade escolar de 1.º grau.
Conhecimento da realidade escolar de 1.º grau. Participação na dinâmica escolar de 1.º grau. Análise do desempenho docente.

PROGRAMA:

I. Cronograma de Atividades do Estágio de Prática de Ensino.

1. Distribuição de turmas nas diferentes escolas, ensalamento, localização, horários, datas, docentes, disciplinas e informações gerais.

II. Instrumentalização para o Conhecimento da Realidade Escolar pela Observação e Análise de Diferentes Escolas de 1.º grau na comunidade.

1. Visitas às escolas da comunidade.
2. Orientação para a sistematização de experiências.
3. Estruturação da ação docente.
4. Planejamento à nível de 1.º grau.
5. Observação como recurso técnico.
6. Relatórios: necessidades e elaboração.

III. Participação na dinâmica de Escola de 1.º Grau.

1. Conhecimento da realidade escolar.
2. Análise do planejamento utilizado pela escola.
3. Levantamento da expectativa da escola e dos professores das diferentes séries do 1.º grau.
4. Acompanhamento e participação na sala de aula.
5. Pesquisa e seleção de conteúdos das diferentes disciplinas pedagógicas.
6. Atuação nas diferentes séries.
7. Intercalar atividades de preparação e execução de planos.
8. Estudo e elaboração de material didático para situações educacionais diferenciadas.

IV. Experiência Vivenciada.

1. Correlação entre a experiência observada e experiência vivenciada.
2. Seminário.
3. Análise crítica de seu desempenho na ação docente.

PRÁTICA DE ENSINO II - 60 h

EMENTA: Preparação para a integração na comunidade escolar de 2.º grau. Conhecimento da realidade escolar de 2.º grau. Participação na dinâmica escolar de 2.º grau. Análise do desempenho docente.

PROGRAMA:

I. Cronograma de Atividades do Estágio de Prática de Ensino.

1. Distribuição de turmas nas diferentes escolas, ensalamento, localização, horários, datas, docentes, disciplinas e informações gerais.

II. Instrumentalização para o Conhecimento da Realidade Escolar pela

Observação e Análise de Diferentes Escolas de 2.º grau na comunidade.

1. Visitas às escolas da comunidade.
2. Orientação para a sistematização de experiências.
3. Estruturação da ação docente.
4. Planejamento à nível de 2.º grau.
5. Observação como recurso técnico.
6. Relatórios: necessidades e elaboração.

III. Participação na dinâmica de Escola de 2.º Grau.

1. Conhecimento da realidade escolar.

2. Análise do planejamento utilizado pela escola.
3. Levantamento da expectativa da escola e dos professores das diferentes séries do 2.º grau (1.ª à 3.ª série).
4. Acompanhamento e participação na sala de aula.
5. Pesquisa e seleção de conteúdos das diferentes disciplinas pedagógicas.
6. Atuação nas diferentes séries (1.ª à 3.ª série).
7. Intercalar atividades de preparação e execução de planos.
8. Estudo e elaboração de material didático para situações educacionais diferenciadas.

IV. Experiência Vivenciada.

1. Correlação entre a experiência observada e experiência vivenciada.
2. Seminário.
3. Análise crítica de seu desempenho na ação docente.

O registro acima foi feito de acordo com o original, existente na DACA e no Departamento de Educação.

1.2. O PROFESSOR-SUPERVISOR DE ESTÁGIO DE PRÁTICA DE ENSINO.

O professor-supervisor de Prática de Ensino necessita ter sua formação numa perspectiva interdisciplinar, não ficando limitado tão somente aos aspectos didáticos do como ensinar, nem tampouco aos conteúdos específicos da área a que a Prática de Ensino está dirigida. Esse professor precisa conhecer profundamente a área em que trabalha e deverá também ter compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade, contextualizando-o e considerando os fatores econômicos, culturais e políticos que nele interferem.

A Prática de Ensino, na relação teoria-prática perpassa todo o curso de graduação. Nesse sentido, pode-se nomear o professor supervisor de Prática de Ensino como *stricto-sensu* e *lato-sensu*.

O professor de prática de Ensino “*stricto sensu*” tem a incumbência de orientar e acompanhar o trabalho do aluno-estagiário em suas atividades nas escolas de 1.º e 2.º graus, enquanto que os professores de Prática de Ensino “*lato-sensu*” seriam todos os demais professores do curso que contribuem para a formação do licenciando.

O professor de Prática de Ensino precisa objetivar o desenvolvimento de uma consciência da realidade em que seus alunos atuarão.

O aluno tem necessidade de estagiar conhecendo o que ocorre nas escolas de 1.º e 2.º graus, bem como a realidade de seu próprio curso. A prática educativa se configura de diferentes formas, a partir da realidade onde ela se efetiva e, transformando-a.

O professor de Prática de Ensino deve ter consciência da realidade em três níveis:

- a) a realidade dos alunos estagiários e dos alunos de 1.º e 2.º graus;
- b) a realidade sócio-econômica dos estagiários e dos respectivos campos de estágio;
- c) a realidade social com suas características e exigências.

Somente possuindo uma visão ampla do contexto sócio-político e cultural do país, bem como dos contrastes sociais, é que o professor de Prática de Ensino poderá conduzir a orientação dos estagiários, visando à integração dos mesmos, integração significativa em sua profissão, podendo, dessa forma, compreender a real situação das escolas.

Outro objetivo que deve ser atingido é o de uma sólida fundamentação teórica, também variada e diversificada.

Não se quer afirmar com isso, que não se precise aprofundar e conhecer a fundo a sua área de atuação. Precisa conhecer as estruturas básicas

de sua disciplina, bem como seus princípios afim de que possa levar seus alunos à compreensão do que realmente é essencial. Muitas vezes, mais importante do que ministrar uma aula, dentro de um planejamento rígido, colocando a matéria toda programada para uma determinada aula, o importante é selecionar e que realmente é essencial. Porém, para que se possa fazer essa seleção, é necessário conhecer a fundo a área de estudo com a qual se está trabalhando.

“Os princípios que embasam uma determinada disciplina, assim como os métodos a ela inerentes formam, já, parte de seus conteúdos, os quais precisam ser valorizados, na medida em que constituem a espinha dorsal a orientar os demais. A segunda e de que a “formação específica” do professor tem importância fundamental, uma vez que se a mesma for apenas superficial, tipo colcha de retalhos” ele certamente se perderá - Seu repertório reduzido e disperso, além de limitar sensivelmente sua capacidade de escolha entre aquilo que é prioritário e aquilo que é acidental, lhe impedirá a mobilidade necessária para distribuir os conteúdos mais à vontade, sistematizando-os posteriormente” (5).

Todo o professor tem necessidade de dominar profundamente os conteúdos e a metodologia de sua área. Essa necessidade é ainda maior no professor de Prática de Ensino que tem a função de orientar e acompanhar o trabalho de seus estagiários, futuros professores.

A formação nos conteúdos, deve ainda, aliar-se a uma fundamentação nas ciências da educação e nas ciências sociais para poder proceder a uma seleção de conteúdos em função de situações concretas de sala de aula, tarefa que, em muitas ocasiões, será desenvolvida visando a auxiliar o trabalho realizado por seus alunos, quando em situação de docência, nos campos de estágio.

“O professor de Prática de Ensino não pode utilizar “jargões já consagrados”, mas tem que, através segura fundamentação teórica em ciência da educação, e ciências sociais, interpretar, juntamente com o licenciando, cada realidade com que se defronta, para chegar a uma atuação coerente e eficaz” (6).

Essa preocupação deve estar presente nos professores incitando-os a estabelecer a interação entre especialistas das diferentes áreas e disciplinas, desenvolvendo o seu trabalho dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Em relação à dimensão teórica do processo ensino-aprendizagem e de acordo com a afirmação anteriormente, o professor de Prática de Ensino deve ser capaz de, juntamente com os alunos-estagiários, pesquisar a realidade educacional e de buscarem juntos, soluções aos problemas encontrados, experimentando as alternativas mais adequadas para tal. A pesquisa e o ensino devem caminhar juntos.

A abordagem sistêmica e os planejamentos pré-estabelecidos necessitam ser revistos, se partirmos de um modelo que tem a realidade como fonte de informação e reflexão.

Num processo dialético - ação-reflexão-ação - é preciso deixar para um segundo nível de exigências os planos pré-estabelecidos, e conscientizar-se de que ação-reflexão-ação inicia e termina na realidade que precisa ser conhecida, refletida e se possível transformada. Essa metodologia coloca fortes exigências no preparo do professor e dos estagiários, resultando num desafio para ambos.

Da problematização da realidade decorre um processo que leva a uma constante procura de soluções, envolvendo desde a pesquisa bibliográfica, manuseio de dados, testagens e elaboração de síntese.

Em vez de preconizar técnicas e procedimentos pré-estabelecidos, é importante que o professor de Prática de Ensino tenha a sua instrumentalização técnica baseada no movimento ação-reflexão-ação, buscando soluções para os problemas colocados pelas escolas de 1.º e 2.º graus e pelos cursos de licenciatura.

Os professores com curso “lato-sensu”, em nível de pós-graduação, envolvidos na formação do licenciando, responsáveis pelas disciplinas do curso, embora não acompanhem a sua prática, precisam nela se engajar e não apenas se preocuparem com o aprofundamento do conteúdo de sua área.

Na formação do licenciando a escola de 1.º e 2.º graus deve ser alvo de preocupação de todos os professores, integrando a formação específica com a formação pedagógica.

NOTAS

1. PENTEADO, Heloísa Dupas. Professores de prática pensando a didática. In: Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, 21: 6, 1988.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 4875/75. Dá tratamento à formação pedagógica das licenciaturas. In: DOCUMENTA 181:75, p. 212.
3. PENTEADO, Heloísa Dupas. Op. cit., p. 8.
4. MEDIANO, Zélia Domingues. A formação do professor de Prática de Ensino. São Paulo, Educação e Sociedade, 1984, p. 145.
5. In: Mediano Zélia Domingues. A formação do professor de Prática de Ensino. São Paulo, Educação e Sociedade, 1984, p. 139.
6. MEDIANO, Zélia Domingues. Op. cit., p. 144.
7. SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a docência no ensino superior. In: Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, 21: 45, 1988.
8. SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. Op. cit, p. 45.
9. NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 27.

CAPÍTULO III

INTERDISCIPLINARIDADE.

Estudando bibliografia sobre Interdisciplinaridade, concluimos, a partir das conceituações apresentadas por estudiosos, como Japiassu, Bockniak, Fazenda e Gusdorf, que a que mais se coaduna com objetivos a que nos propomos atingir é a seguinte: é uma questão de atitude; a interdisciplinaridade vive-se, exerce-se.

Ao se tentar definir ou conceituar interdisciplinaridade, tarefa difícil, corre-se o risco de, reduzindo-a em expressões, empobrecer-lhe o conteúdo.

Os teóricos que a estudam, e a ela se dedicam, em suas produções afirmam que seu significado fundamental é a lembrança da ordem humana.

O termo interdisciplinar não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo, cuja significação nem sempre é a mesma, e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma. *É um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência.*

A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas, no interior de um projeto específico de pesquisa.

“Interdisciplinaridade não é ciência, nem tão pouco ciência das ciências. É o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos problemas de ensino e pesquisa e a aceleração do conhecimento científico” (1).

Critica uma educação esfacelada e não pretende ser uma panacéia que garantirá um ensino mais adequado ou a unificação do saber. Pretende apenas permitir uma reflexão crítica sobre o seu funcionamento.

O espaço interdisciplinar é o campo unitário do conhecimento e seu fundamento deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares.

Pode-se dizer que a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, mas vem se impondo mais como uma prática. Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual para a qual é necessária e fundamental uma atitude de espírito conseguida por meio da curiosidade, da abertura, do sentido da descoberta, do desejo de enriquecimento com novos enfoques, do gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção, atitudes essas que conduzem ao desejo de superar os caminhos já percorridos.

Na prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, podendo apenas ser **exercida**, sendo fruto de um treinamento contínuo.

“Em nossas universidades, é praticamente inexistente a prática interdisciplinar, tanto no campo do ensino quanto no da pesquisa. O que existe, e assim mesmo numa escala bastante reduzida e freqüentemente de modo inteiramente escamoteado, são certos encontros pluridisciplinares... Tais encontros se realizam apenas como práticas individuais” (2).

Como prática coletiva, no nível da pesquisa, não pode haver confronto entre as disciplinas. É preciso que seus representantes estejam abertos ao diálogo e que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem e devem receber dos outros. Essa atitude de abertura só se adquire no decorrer do trabalho, em equipe interdisciplinar.

“Enquanto prática coletiva, creio ser totalmente inexistente o emprego de uma metodologia interdisciplinar em nossas universidades. O que é uma pena, pois entre outras vantagens ela viria revelar a indissociabilidade do ensino e da pesquisa” (3).

A interdisciplinaridade não fica apenas no campo da intenção, mas na ação, que precisa ser exercitada. Pressupõe um compromisso com a totalidade, uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma concepção unitária do ser humano, em substituição à concepção fragmentária.

Nas ciências humanas, a teoria unitária não depende apenas do nível atingido pelas diversas disciplinas em cada época histórica; depende também da capacidade individual e social de levar a bom termo a convergência dessas disciplinas. É indispensável, então, que a interdisciplinaridade esteja fundada na competência de cada especialista que deve estar seguro dos métodos que emprega em suas disciplinas para poder comparar seus resultados com os de

outras especialidades, bem como estabelecer pontes. Isto deverá ser uma atitude constante em cada um dos pesquisadores.

Nenhum especialista poderá, em seu domínio, dar a sua contribuição a outros, senão por meio de uma real competência.

Deverá portanto reconhecer o caráter parcial e relativo de sua disciplina, de seu enfoque, cujo ponto de vista é sempre particular e restritivo. Esse reconhecimento é uma exigência no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

Enquanto os especialistas não conseguirem atingir uma mentalidade mais relativizante de suas abordagens específicas, verão frustradas as tentativas de confrontos interdisciplinares. Essa mudança de mentalidade vai sendo conseguida na medida em que o especialista consiga uma certa familiaridade com outras disciplinas, diferentes da sua. Não se trata, evidentemente, de se tornar especialista em cada uma delas. Apenas não pode se permitir ignorar por completo o desenvolvimento científico que se produzem nos setores vizinhos de seus campo de investigação. Esse conhecimento pode servir-lhe para sua própria pesquisa.

Para o empreendimento interdisciplinar é necessário a renúncia ao espírito particularista de cada disciplina, bem como qualquer atitude de proprietário do saber.

Não é fácil a participação das disciplinas numa obra comum, pois diferem os métodos e também as modalidades de pensamento. A primeira dificuldade encontrada é a de adquirir-se os conceitos das disciplinas diferentes da nossa. A interdisciplinaridade é uma tentativa de superar esse obstáculo.

Para se trabalhar conjuntamente, é imprescindível dizer de que se fala, o que se faz, como se faz e com que objetivo.

A comunicação interdisciplinar se efetiva quando a “conduta” de uma organização disciplinar passa pela “conduta” da outra e ambas se alteram, modificando-se reciprocamente. Sem isso não se pode falar de método interdisciplinar.

Se houver um confronto da totalidade das disciplinas cooperantes, evidencia-se uma prospectiva da totalidade das disciplinas em colaboração, e o problema da comunicação se converte numa metodologia propriamente interdisciplinar, muito embora não tenhamos ainda uma metodologia interdisciplinar elaborada.

O único “método” adotado, até o momento, permanece na reflexão sobre as experiências já realizadas.

“Construir uma metodologia do interdisciplinar consiste, na essência, em responder como sua condução se torna possível através de seus procedimentos de realização. H. Japiassu propõe uma metodologia do interdisciplinar, cujo enfoque central seria o da comunicação: reflexão mais ação conjugada” (4).

Como uma primeira etapa do método interdisciplinar, é imprescindível a constituição de uma equipe de trabalho para que este tenha realmente sentido.

Cada especialista precisa ser capaz de fazer uma exposição sobre suas pesquisas, conscientizando-se dos limites e das contribuições da sua disciplina, formando um grupo de reflexão.

Nessa etapa, ainda, é necessária a constituição de um grupo de pesquisa capaz de elaborar um programa de trabalho, de suscitar as trocas, as informações, as comunicações, quer sobre o objeto concreto de estudo, quer sobre sua “*démarche*” retrospectiva.

Nenhuma pesquisa interdisciplinar pode ser encetada por um único indivíduo, pois correria o risco de cair num autodidatismo. É preciso, necessariamente, a cooperação dos especialistas, num trabalho de equipe, a qual estabeleça as regras metodológicas mínimas e comuns a que deverão se submeter todos os componentes do empreendimento interdisciplinar.

Segundo Japiassu, uma equipe interdisciplinar deve preencher algumas condições, quais sejam:

- "a) a pesquisa em equipe poderá conferir-se suas próprias leis institucionais, podendo ainda impor-se como uma organização específica e autônoma;
- a) a equipe não deve, em seu trabalho, obedecer a uma ordem linear dos pesquisadores; ao contrário, deve adotar uma ordem concêntrica, reunindo-se em momentos regulares;
- b) o número de elementos da equipe interdisciplinar deve ser pequeno para não freiar a comunicação, tornando difícil a cooperação; por outro lado, não deve ser muito restrito, pois implicaria num empobrecimento dos resultados" (5).

Numa segunda etapa, é necessário estabelecer conceitos-chaves do empreendimento comum, numa classificação do vocabulário a ser utilizado em diversas disciplinas. É imprescindível um acordo quanto à terminologia básica a ser empregada, a fim de serem evitados, na construção do diálogo interdisciplinar, riscos de equívocos e mal-entendidos. É mister, no trabalho interdisciplinar, a superação do “babelismo lingüístico”.

Isto não significa que cada especialista deva sacrificar a sua terminologia própria e particular e adotar a terminologia de outras disciplinas. Não se trata também de criar uma terminologia unificada e comum a todas as ciências humanas. A determinação de uma linguagem comum pode, no máximo, condicionar o surgimento de um saber novo, embora não represente uma necessidade imperativa para a construção de uma metodologia interdisciplinar.

Acredita-se que o problema da linguagem é um obstáculo das comunicações interdisciplinares, porém é suficiente que cada especialista se dê conta das particularidades terminológicas que se impõem e que cada pesquisador fale a mesma linguagem e utilize os mesmos conceitos que os outros. É importante que haja uma capacidade de compreender essa linguagem e esses conceitos, bem como a ótica dos outros especialistas, para um procedimento de transcodificação.

Indispensável é que cada disciplina assegure sua autonomia como condição fundamental para a harmonia da sua relação com as demais, e a linguagem comum é uma consequência do trabalho coletivo.

Com a terceira etapa metodológica se estabelece a problemática da pesquisa, na qual colaboram vários especialistas, cada um trazendo seus pontos de vista, sua via de acesso ao real, na espera de que outros também complementem, efetivamente, com os seus próprios pontos de vista, num empreendimento comum.

Como não se possui ainda uma teoria do interdisciplinar, nesta fase é importante serem estabelecidos os conceitos-chaves, e definir um conceito já significa formular um problema. A problemática do interdisciplinar é um momento decisivo do método.

Na definição do problema é importante se estabelecer o grau de participação de cada especialista para que não ocorra a valorização demasiada da sua disciplina e, conseqüentemente, surjam choques entre os parceiros.

É preferível que a definição do problema seja feita após vários encontros dos especialistas e muitas discussões para que o projeto possa comportar a contribuição específica das pessoas engajadas no empreendimento comum.

Diversos caminhos, então, se apresentam à equipe interdisciplinar, dos quais se podem destacar: a) repartição dos setores do projeto global, com encontros periódicos para um balanço do trabalho de cada um; b) determinação dos dados que os especialistas devem recolher.

A segunda opção já faz parte da quarta etapa da construção da metodologia interdisciplinar, que consiste na repartição das tarefas. Trata-se da determinação do ritmo e responsabilidades de cada um na pesquisa em comum.

Nesta etapa, de um lado se estabelece a função e a autoridade que cada um deverá ocupar e, do outro, se precisam os estatutos e papéis dos pesquisadores durante todo o tempo de trabalho.

Os estatutos e papéis não derivam propriamente do empreendimento comum, sendo impostos ao grupo pela instituição em que trabalham, ou pela própria sociedade global, visto que recebemos papéis e não os conferimos.

Neste sentido é importante que se evite uma hierarquia rígida, que criaria obstáculos para a livre expressão da opinião de cada especialista. É preciso um ambiente com um clima democrático para a efetivação de um trabalho interdisciplinar. Sem este ambiente próprio não haverá uma integração coerente dos dados, dos pontos de vista e dos métodos.

É também muito importante que sejam bem conhecidas, previamente, as regras da divisão do trabalho e o estabelecimento de uma “liderança” não de um pesquisador, mas de uma das disciplinas concorrentes. Dessa forma, cada um tem consciência da responsabilidade de cada setor do trabalho e certeza de poder contar com a cooperação de todos.

O líder só intervém para que a cooperação efetivamente se faça, orientando, assim, o sentido da pesquisa tal como foi determinada pelo objetivo inicial proposto no acordo comum.

Para a opinião pública, ou social, de um modo geral, as ciências humanas não gozam do mesmo prestígio das ciências naturais. Nos nossos dias, a preferência é mais acentuada para as ciências que se convertem em tecnologias.

Se o especialista de cada uma das áreas do conhecimento, não estiver imbuído do espírito da descoberta da verdade, acreditando que nenhuma ciência é mestra das outras, tenderá, naturalmente, a lutar pela manutenção da sua posição dominante. Se assim for, nenhuma pesquisa poderá progredir, a menos que os diversos estatutos e os diversos papéis se ajustem entre si, de maneira harmoniosa.

A fase seguinte tem por objetivo colocar em comum todos os dados ou os resultados parciais coletados pelos parceiros. Colocar em comum só é

possível após uma análise prévia feita pelos especialistas, individualmente. A análise constitui a etapa mais importante, vital, da pesquisa interdisciplinar, e deve ser um aprofundamento passível de generalização para ser situada novamente no conjunto do projeto comum.

Isto permite a descoberta, pelos especialistas, das inúmeras interconexões e articulações no decurso do trabalho executado por eles.

No processo de análise podem-se distinguir dois momentos: previsão e prospecção. No primeiro, é necessário o maior número possível de registros das tendências para poder prever o desenrolar futuro do que se esboçou, prevendo as possibilidades de intervenções incidentais, destacando, dessa forma, as incompatibilidades que daí possam resultar.

No segundo momento, o da prospecção, procura-se dar certos objetivos a partir do diagnóstico da situação atual e de sua evolução para, conscientemente, extrair a orientação e decisões a serem tomadas.

Na etapa da “colocação em comum”, os especialistas precisam atentar para o patrimônio comum de todos os membros da equipe, pois a cooperação interdisciplinar exige tolerância mútua e até mesmo o apagamento do indivíduo em proveito do grupo. Num trabalho interdisciplinar, muitas vezes o querer se sobressair compromete a cooperação, gerando conflitos de autoridade.

As exigências principais para a realização de um empreendimento interdisciplinar, quer no plano teórico, quer no plano prático, resumem-se na criação de uma nova **inteligência**, capaz de formar uma nova espécie de **cientistas**, que utilizem uma **pedagogia totalmente nova** e susceptível de **renovar as instituições** de ensino e de pesquisa existentes atualmente.

Trata-se de eliminar as causas que levam à perversão da cultura e da inteligência contemporâneas e à decadência crescente dos cientistas, à esclerose das instituições do saber e à pedagogia do esfacelamento dos conhecimentos.

Nenhuma pesquisa interdisciplinar poderá ser levada a efeito enquanto não se conceber uma maneira efetiva de instaurar uma reformulação das estruturas mentais dos pesquisadores, a fim de que os mesmos possam situar suas especialidades no conjunto das ciências requeridas por um projeto comum de investigação.

A nova inteligência deverá acolher, com disposição, as contribuições que lhe vêm das outras ciências, persuadindo-se de que a verdade científica sobre o homem precisa ser procurada no domínio ampliado do ser, procurada no domínio ampliado do conhecimento interdisciplinar, e não nos setores compartimentalizados do saber que estudam algumas de suas dimensões, ignorando o homem ou “apesar” dele.

O espírito interdisciplinar não exige competência em vários campos do saber, mas que o indivíduo se interesse por aquilo que fazem os vizinhos em outras disciplinas.

Nem sempre é bem compreendido o espírito interdisciplinar: pode acontecer que as práticas interdisciplinares corram o risco de se tornarem práticas vazias, produtos de um modismo, ou ainda se constituam em meras proposições ideológicas que impedem o questionamento de problemas reais.

É preciso uma atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a abrir-se para especialidades diferentes da sua, buscando o que elas possam trazer para o enriquecimento da sua disciplina e ao seu domínio de investigação.

O interesse pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas mostra o verdadeiro espírito interdisciplinar, não sendo, portanto, exigência que o pesquisador seja competente em vários campos do saber. Ele não será mais um acumulador de informações. Deverá tomar consciência de que é necessária uma compensação de sua especialidade, no sentido de complementaridade das perspectivas epistemológicas.

No dizer de Gusdorf, a renúncia às certezas desenvolve o espírito de humildade e reforça o desejo de colaboração, tornando o cientista um “homem do diálogo” que se comunica incessantemente consigo e com os outros.

A interdisciplinaridade exige uma situação de abertura e de curiosidade, buscando a descoberta das causas e dos fenômenos, um gosto pela síntese, fundada sobre o trabalho em equipe.

“A importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer-se dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação” (6).

Os elementos da metodologia interdisciplinar percorridos poderão, mais tarde, constituir as bases para a elaboração de um método propriamente interdisciplinar.

Pode-se perceber, das considerações apresentadas, as dificuldades e as exigências de todo o empreendimento interdisciplinar.

1. OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO.

Para que haja interdisciplinaridade é preciso uma adesão recíproca, uma mudança de atitude diante de um fato a ser conhecido, exigindo uma transformação para o atingimento do nível interdisciplinar.

Existe, portanto, uma diferença entre integração e interdisciplinaridade. A primeira pode acontecer em aspectos parciais, como confronto de métodos, teorias-modelo ou conceitos-chave das diferentes

disciplinas. A segunda seria um passo além: o nível interdisciplinar que exige uma transformação e o nível de integração que exige apenas uma acomodação.

Essa acomodação se deve ao fato de não existir uma preocupação com a “interação”, havendo apenas uma justaposição de conteúdos das disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina.

A interação é uma condição necessária para a interdisciplinaridade.

Para a efetivação de interdisciplinaridade no ensino se faz necessária a eliminação das barreiras existentes entre as disciplinas; porém, antes desta necessidade, é preciso eliminar a barreira existente entre as pessoas.

“O que impede a eliminação das barreiras entre as disciplinas é basicamente o ‘comodismo’, pois é mais fácil trabalhar sob a forma parcelada, do que discutir as idéias alheias ou colocar em discussão as próprias idéias”.

“O ensino interdisciplinar surge de novos objetivos, novos métodos, uma nova Pedagogia, cuja tônica seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica” (7).

Os conhecimentos são organizados em função das disciplinas, e sua classificação, segundo uma hierarquia de disciplinas, reflete os valores sociais vigentes, seguindo uma ordem de conhecimentos determinada pelo tempo e espaço. Essa classificação tem como finalidade a facilitação da compreensão dos fatos.

A complexidade da passagem do conhecimento à ação envolve uma série de fenômenos sociais e materiais, os quais exigirão uma interdependência de disciplinas oportunizando o surgimento de novas disciplinas.

A realidade, por apresentar muitas facetas, não pode ser analisada num só ângulo, por meio de uma só disciplina.

É necessário, portanto, uma abordagem interdisciplinar, que considere o método aplicado, o fenômeno estudado e o quadro referencial de todas as disciplinas participantes.

Com isso, não se pretende propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de um ensino em função da dinamicidade das diferentes disciplinas, em face dos problemas da sociedade.

Respeitando-se a verdade e a relatividade de cada disciplina, possibilita-se a interdisciplinaridade, conseguindo-se, aí, a eliminação de barreiras disciplinares.

A eliminação destas barreiras é conseguida no momento em que instituições abandonem seus hábitos cristalizados e procurem buscar novos objetivos, bem como no momento em que as ciências compreendam a limitação de seus aportes.

A superação dos obstáculos psicossociológicos, culturais e materiais torna-se uma difícil tarefa, pois é necessário derrubar preconceitos, formação inadequada e os próprios comodismos que impedem as pessoas de se comunicarem.

O maior obstáculo para a efetivação da interdisciplinaridade no ensino parece ser a elaboração e a adoção de uma metodologia do trabalho interdisciplinar, a qual postularia uma reformulação generalizada da estrutura do ensino das diferentes disciplinas, num questionamento sobre a validade das mesmas, visando ao tipo de indivíduo que se pretende formar.

Introduzir a interdisciplinaridade no ensino exige, simultaneamente, uma transformação da Pedagogia e um novo tipo de formação de professores, que se caracterizará por mudança de atitude e mudança na relação entre quem ensina e quem aprende.

É estabelecida então uma relação pedagógica dialógica, onde a posição de um é a posição de todos em substituição à relação baseada na transmissão do saber de uma disciplina baseada num modelo hierárquico linear.

A formação do professor, nestes termos, modifica-se substancialmente. Juntamente com um saber especializado, a partir de uma iniciação comum, e nesse sentido concorreriam todas as disciplinas de formação geral, são oferecidas múltiplas opções, em função da atividade que o professor irá exercer, as quais seriam dadas por um grupo de disciplinas homogêneas quanto a seu método e objeto próprios.

A interação entre a teoria e a prática é necessária para a efetivação da interdisciplinaridade no ensino e para tal é também necessário um treino

constante no trabalho interdisciplinar. “Interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se” (8).

Todos os indivíduos engajados no processo interdisciplinar são criadores de novas estruturas, novos conteúdos e novos métodos.

A marca do projeto interdisciplinar é a responsabilidade individual e essa responsabilidade está imbuída no envolvimento do projeto em si, nas pessoas e nas instituições.

As tentativas interdisciplinares que não deram certo foram resultado de uma ausência de planejamento, produtos da improvisação, do acaso.

A prática interdisciplinar exige uma articulação espaço-tempo para que os encontros e trabalhos dos pequenos grupos se efetivem e que sejam propiciados contatos individuais entre professores e estudantes.

É importante lembrar também que existe uma barreira no aspecto econômico-financeiro. A remuneração adequada para este tipo de trabalho motiva o engajamento dos professores. “Aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros” (9).

A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie a educação para a sensibilidade, um treino

na arte de entender e esperar um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação, e que consolide essa atitude.

Em suma, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino, basicamente, lida com questões da realidade concreta e prática. Para os alunos, nesse momento, fica mais fácil perceber para que serve a teoria. O aluno, em contato com a prática, e para poder explicá-la e nela intervir, necessita refletir e essa reflexão deve buscar suporte na teoria.

Professores comprometidos com a formação do aluno têm, nesta etapa, a obrigação de saber o que indicar, o como indicar, o como agir, tendo em vista a totalidade na formação do educador.

A atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam a Prática de Ensino como um momento importante da formação do aluno, podendo qualquer disciplina do Curso ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar aquela formação, observar, descrever, registrar e interpretar. Essa leitura levará os acadêmicos a detectarem a problematização das situações educacionais que vivenciarem, mas levará a perceberem, acima de tudo, que o saber e também o fazer, se perderão em discursos desprovidos de cientificidade, tornando-se mera retórica, senão devidamente manifestados.

Fica evidenciada, assim, a necessidade de um suporte teórico de apoio para o aluno poder intervir nas atividades de estágio.

NOTAS.

1. In: FAZENDA, Ivani. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro, São Paulo, Loyola, 1992, p. 15.
2. Ibid., p. 16.
3. Ibid., p. 17.
4. JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976, p. .
5. FAZENDA, Ivani Catarina. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. São Paulo, Loyola, 1992, p. 45.
6. FAZENDA, Ivani Catarina. Op. cit. p. 52.
7. FAZENDA, Ivani Catarina. Op. cit. p. 55.
8. FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.) Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo, Cortez, 1991, p. 34.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA PESQUISA

1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.

Após a alteração do currículo do Curso de Pedagogia, em 1990, iniciou-se um trabalho de acompanhamento da disciplina de Prática de Ensino, em vista da modificação por ela sofrida em sua dinâmica.

A disciplina passou a ser trabalhada numa abordagem progressista, visando a promover a conscientização do aluno e professor, uma educação com caráter social na busca de transformação e do abandono da consciência ingênua.

Senão vejamos: os objetivos do trabalho, na visão progressista, são definidos a partir da cultura do meio, do momento histórico, filosófico e político. Ao aluno é proposto o saber sistematizado, a mudança da realidade por meio da transformação e construção, procurando conscientizá-lo da realidade circundante.

É o educador progressista que direciona e conduz, com seus alunos, o processo e sua autoridade é conseguida pela competência. Nessa ótica,

professor e aluno crescem juntos, tornando-se sujeitos questionadores na busca da análise do contexto. O professor procura produzir e construir cultura, utilizando sempre o diálogo.

Na abordagem progressista, segundo Mizukami (1), são formados grupos de discussão em que o diálogo é a garantia do ato do conhecimento. É utilizada a apreensão crítica do conteúdo e privilegiada a aquisição do saber vinculado às realidades sociais. O professor relaciona as experiências dos alunos com os conteúdos, partindo da prática real à síntese, unindo teoria à prática.

Na tentativa de se avaliar o resultado do trabalho desenvolvido na disciplina, trabalho esse de professores e alunos de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia, turno da manhã, da PUC-PR, elaborou-se uma pesquisa que ressaltasse a sua importância na visão do grupo envolvido, tendo-se optado, então, pela pesquisa qualitativa.

Segundo Ludke M. e André M., “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) Os dados coletados são predominantemente descritivos (...). A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (...); o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (...). A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”(2).

Considerando os itens citados, a pesquisa-ação passou a ser a metodologia da pesquisa educacional considerada mais adequada para a realização deste trabalho.

A pesquisa-ação pode ser definida como:

“um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (3).

Este tipo de pesquisa tem sido objeto de controvérsias, em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. Muitas vezes, tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. A despeito, porém, dessas críticas, “é reconhecida a sua utilidade principalmente por pesquisadores identificados por ideologias “reformistas e participantes” (4).

2. DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.

Nesta pesquisa, a questão básica é a análise crítica da forma como os estágios de Prática de Ensino da Habilitação Magistério das Disciplinas de 2.º

Grau, após a alteração do Currículo do Curso de Pedagogia, em 1991, vêm se desenvolvendo na PUC-PR.

A escolha da PUC-PR como campo de pesquisa se deve ao fato de a mesma ser o ambiente de trabalho da pesquisadora. Para o desenvolvimento do trabalho, deve-se ressaltar o apoio recebido das autoridades universitárias, sempre constante e incentivador.

Foram envolvidos no trabalho as licenciandas do Curso de Pedagogia da Habilitação Magistério de 2.º Grau de 1991 os quais vivenciaram a nova proposta da Prática de Ensino desde o 3.º ano do Curso.

A escolha daqueles licenciandos se deveu a dois fatores:

1. as alunas constituem o primeiro grupo a participar da nova proposta curricular;
 2. a pesquisadora acompanhou a supervisão desta nova modalidade de estágio,
- o que parece justificar a validade da pesquisa.

Com base na pesquisa-ação, a argumentação é realizada “in loco” por meio de discussões entre os interlocutores, sendo, portanto, o estágio o espaço encontrado para essa ação. Assim, foram lançadas, inicialmente, questões ao grupo, que o levassem a uma reflexão sobre o trabalho realizado nos campos de estágio, a saber:

- a) a fundamentação teórica recebida no curso para subsidiar a atuação do estagiário como docente, nos campos de estágio;
- b) a visão do cotidiano escolar que é enfrentada pelo estagiário nas redes de ensino;
- c) o envolvimento dos professores do Curso de Pedagogia nos estágios supervisionados.

3. O INSTRUMENTO DA PESQUISA.

A reflexão realizada com os alunos levou à elaboração de um questionário aberto, que foi construído coletivamente por esta pesquisadora, com base na observação empírica e discussão com os alunos. Cumpre ressaltar que as alunas que participaram da elaboração do questionário faziam, na época, o estágio do Magistério do 2.º grau.

A aplicação dos instrumentos foi realizada ao término da atuação dos estagiários nas escolas da comunidade, num encontro para avaliação da disciplina. A validade do instrumento foi feita com a aplicação do mesmo a um grupo de 5 alunos, oportunidade em que os professores-supervisores de estágio

ressaltaram a importância do questionário, explicando o valor dele e o da colaboração dos alunos ao respondê-lo.

O levantamento das respostas obtidas forneceu informações importantes, as quais propiciaram a análise dos dados obtidos em cada questão.

As questões de reflexão levaram à construção do instrumento de pesquisa, representado pelo seguinte questionário:

Questão 1 - Os conteúdos trabalhados na Universidade como pré-requisitos para a Prática de Ensino subsidiaram sua prática no campo de estágio? Justifique.

Questão 2 - A Prática de Ensino desenvolvida no 3.º ano do Curso de Pedagogia foi auxílio para a Prática do 4.º ano?

Questão 3 - De que maneira aconteceu a integração entre a teoria estudada na Universidade e a prática vivenciada? Caso não tenha ocorrido, justifique.

Questão 4 - De que modo você envolveu os professores do Curso de Pedagogia como auxiliares para a Prática de Ensino, nos campos de estágio?

3.1. ANÁLISE DA PESQUISA.

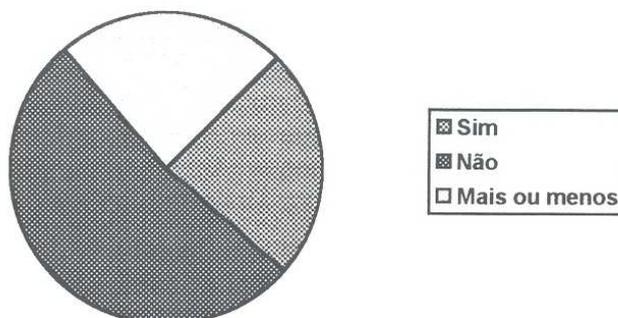
Tendo em vista a ação desenvolvida, tornou-se necessário registrar as “falas” das alunas envolvidas na pesquisa, que foram transcritas sem correções ou ajustes, visando a garantir-lhes a fidedignidade.

As respostas obtidas para as questões tratadas no questionário foram levantadas e se apresentam assim:

Uma questão tratada na pesquisa foi com relação aos conteúdos trabalhados pelas disciplinas do Curso de Pedagogia. Indagou-se se os mesmos serviram de pré-requisitos para a realização do estágio de Prática de Ensino, como se constata a seguir:

Questão 1 - Os conteúdos trabalhados na Universidade como pré-requisitos para a Prática de Ensino subsidiaram sua prática no campo de estágio? Justifique.

Gráfico 1
Os conteúdos subsidiaram sua prática no campo de estágio?



As respostas se concentraram em três blocos, conforme algumas selecionadas, aleatoriamente, por esta pesquisadora:

1.º Bloco - Respostas positivas.

- *“Os conteúdos ofereceram respaldo para minha atuação”.*
- *“A busca de conhecimentos, a coleta de informações favoreceram a aprendizagem”.*
- *“Os conteúdos estão coerentes com a realidade do magistério de 2.º grau”.*
- *“Os conteúdos trabalhados nos campos de estágio foram vivenciados na Universidade”.*
- *“O que aprendi na Universidade me ajudou bastante. As minhas dificuldades, eu superei”.*

– *“A maioria das disciplinas foi trabalhada satisfatoriamente”.*

2.º Bloco - Respostas nem positivas nem negativas (mais ou menos):

– *“Certos conteúdos, como Psicologia da Educação e Didática, não foram bem desenvolvidos na Universidade, causando dificuldades no estágio”.*

– *“Desde que as alunas procuraram se atualizar e complementar os ensinamentos da sala de aula”.*

– *“Alguns conteúdos foram de grande valia, outros deixaram a desejar”.*

– *“Em parte sim, isto é, muitos conteúdos foram trabalhados no decorrer do curso; outros subsidiados por bibliografias indicadas por professores das disciplinas”.*

– *“O que senti falta foi de um aprofundamento maior em certas disciplinas, como, por exemplo, História da Educação e Psicologia”.*

– *“Encontrei dificuldade em História da Educação e Didática. Estas disciplinas não subsidiaram a proposta do estágio”.*

– *“Em algumas disciplinas os assuntos foram vistos superficialmente, não subsidiando a prática”.*

- *“Regularmente. Algumas disciplinas, como História da Educação, Psicologia da Aprendizagem e Filosofia de Educação, em seus conteúdos, foram falhas”.*
- *“Não totalmente. Foi necessário aprofundar mais os conteúdos”.*
- *“Não”.*

3.º Bloco - Respostas negativas

- *“Achávamos que sabíamos tudo e percebemos que não tínhamos suporte teórico”.*
- *“Os conteúdos não condiziam com a realidade que estávamos vivendo no estágio”.*
- *“Conteúdos distanciados da proposta do Magistério de 2.º grau”.*
- *“As matérias como Didática e outras, deixaram muito a desejar”.*
- *“Não tivemos nenhuma base para atuar. O que trabalhamos no estágio exigiu muita pesquisa e estudo; horas de dedicação”.*
- *“Faltaram pressupostos teóricos para as disciplinas de História da Educação e Didática”.*

- *“Muito pouco. Não foi dada muita ênfase à relação teoria-prática na Universidade. Fomos aos campos de estágio sem embasamento nas disciplinas pedagógicas”.*
- *“Não. Pois sentimos dificuldades para trabalhar as metodologias específicas. Outro ponto que deveria ser dado ênfase é a disciplina de Didática”.*
- *“No geral, as disciplinas do curso deixaram a desejar; sequer vimos conteúdos pedidos no estágio, como, por exemplo: Metodologia do Português, Metodologia das Ciências, Literatura Infantil, os quais devem ser retomados para que outros estagiários não encontrem as mesmas dificuldades”.*
- *“A maioria, não. Somente algumas matérias foram bem trabalhadas. As matérias básicas foram trabalhadas superficialmente”.*
- *“Não, precisamos pesquisar muito para podermos ministrar as aulas no estágio”.*
- *“As matérias básicas deixaram muitas falhas. No estágio, precisamos ir em busca do que necessitávamos”.*
- *“Não. Deparamo-nos com muitas dificuldades, necessitando nos dedicarmos sozinhos para realizar as atividades de estágio”.*

– *“Não, pois os alunos nos primeiros anos do Curso não possuem consciência da importância que as disciplinas terão no desenvolvimento futuro de sua prática”.*

A pesquisa evidenciou que um número expressivo de alunas, mais de 50%, sentiu que lhes faltou pré-requisitos em algumas disciplinas, principalmente em História da Educação, Psicologia, Didática, Filosofia e nas Metodologias (Português, Matemática, História e Geografia, Ciências, Educação Física e Arte).

A alegação maior foi em relação à falta de aprofundamento e direcionamento para o estágio propriamente dito. As alunas ainda registraram um distanciamento em relação à teoria-prática. Apenas 24% das alunas entrevistadas apontaram ter recebido, durante o Curso, um suporte teórico suficiente para a efetivação da prática.

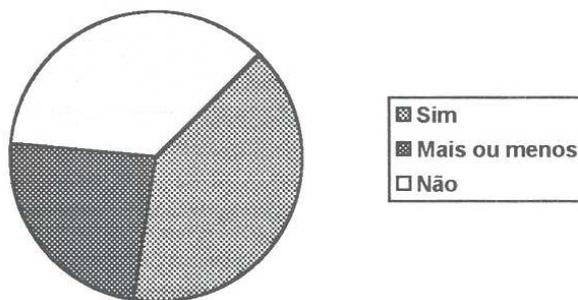
Cerca de 24% das alunas foram de opinião que a teoria recebida foi satisfatória.

O levantamento realizado reforça, em parte, as respostas a essa questão. Desnecessário é afirmar, nesse caso, ser importante e imprescindível, para a otimização do estágio de Prática de Ensino, que todos os professores do Curso de Pedagogia visem à terminalidade do Curso.

A pesquisa procurou tratar, também, do estágio do 3.º ano, tendo em vista a dilatação da carga horária de Prática de Ensino, de 120 h para 180 h. Essa alteração visa a inserção do estagiário no cotidiano escolar já no 3.º ano.

Questão 2 - A Prática de Ensino desenvolvida no 3.º ano do Curso de Pedagogia foi de auxílio para a Prática no 4.º ano?

Gráfico 2
A Prática de Ensino do 3.º ano auxiliou a Prática do 4.º ano?



As respostas a essa questão foram concentradas, a exemplo da questão 1, em três blocos, a saber:

1.º Bloco: Respostas positivas.

– “A experiência de ter o primeiro contato com o Magistério de 2.º grau facilitou a prática do 4.º ano do Curso de Pedagogia”.

- *“Auxiliou, pois pudemos ministrar aulas”.*
- *“Deu-nos uma visão maior do trabalho e tivemos oportunidade de atuar em sala de aula e nos confrontarmos com problemas educacionais”.*
- *“Foi a base para a prática do 4.º ano, uma vez que não tínhamos a menor noção de Prática de Ensino”.*
- *“Pudemos conhecer um pouco a realidade que iríamos vivenciar no 4.º ano”.*
- *“Pudemos ler sobre as disciplinas que iríamos ministrar em sala de aula, encontrar novas bibliografias”.*
- *“Sim, pois eliminou o medo e a insegurança que sentíamos, conseguindo mais confiança para a execução do trabalho”.*
- *“As pesquisas que fizemos sobre determinados assuntos ajudaram muito”.*
- *“Pudemos observar a estrutura e o funcionamento dos campos de estágio”.*
- *“A prática de 3.º ano contribuiu muito para um estágio mais responsável no 4.º ano, oferecendo um bom conjunto de experiências no 3.º ano”.*
- *“O lado positivo do estágio ficou marcado quanto à questão de poder conhecer os conteúdos que deveriam ser trabalhados no estágio de 4.º ano”.*
- *“Como experiência foi válido, pois propiciou uma bagagem para o estágio de 4.º ano”.*

- *“Foi de grande auxílio. Aos poucos, pudemos ter contato com o que seria nossa prática de 4.º ano, adquirindo mais confiança, pois nada era totalmente desconhecido”.*
- *“Sim, pois fez um mapeamento do que teríamos que enfrentar no estágio de 4.º ano, mesmo com pouca vivência de sala de aula”.*

2.º Bloco: Respostas nem positivas, nem negativas (mais ou menos).

- *“Em relação a conhecer os campos de estágio, sim; em relação à pesquisa bibliográfica, não”.*
- *“Pouco, pois em cada escola vimos realidades diferentes e os trabalhos realizados não foram utilizados”.*
- *“Alguns textos elaborados precisaram ser refeitos no 4.º ano”.*
- *“Valeu apenas para se aprender a organizar e selecionar conteúdos”.*

3.º Bloco: Respostas negativas.

- *“Não, pois não oportunizou a prática de sala de aula suficientemente”.*

- *“Desperdício de tempo na elaboração de textos”.*
- *“Não adianta elaborar textos que não serão utilizados no ano seguinte”.*
- *“O tempo em sala de aula nos campos de estágio deveria ser maior”.*
- *“O tempo deveria ser maior, para os alunos poderem adquirir mais confiança em si mesmas quando em sala de aula, em situação de docência”.*
- *“Não, pois deveria ser uma prática vivenciada em sala de aula”.*
- *“Faltou contato com as turmas das escolas”.*
- *“Não utilizamos os textos todos elaborados no 3.º ano quando do estágio no 4.º ano”.*

As respostas a essa questão ficaram divididas quase que igualmente entre positivas e negativas. Apenas 24% das alunas não consideraram a validade de iniciar o estágio já no 3.º ano; as demais o consideraram válido.

O resultado já era previsível, pois as alunas realizaram o estágio em campos diferentes que oportunizaram vivências diferenciadas. O fato de ser um estágio de apenas 2 horas semanais já restringe a atuação do aluno e como se procurou, em cada campo, atender as solicitações feitas pela escola, houve dificuldade de propiciar ao estagiário uma prática efetiva em sala de aula. Este estágio, no 3.º ano, permitiu a observação direta da realidade das escolas de 2.º grau.

A pesquisa procurou investigar, também, sobre a integração entre a teoria e a prática vivenciada pelos estagiários.

Questão 3 - De que maneira aconteceu a integração entre a teoria estudada na Universidade e a prática vivenciada? Caso não tenha ocorrido, justifique.

As respostas obtidas foram agrupadas num só bloco, como segue:

- *“Pela conscientização das alunas sobre a realidade do magistério como alunos críticos e participantes”.*
- *“Por meio de aprimoramento do estudo e dedicação”.*
- *“A práxis ocorreu num confronto da realidade educacional e conteúdos estudados na Universidade”.*
- *“Não ocorreu a integração, pois deveria haver um trabalho mais sério dos professores, evitando, assim, muitas dificuldades encontradas no 4.º ano”.*
- *“Isso ocorreu pela força que a supervisora deu, trocando experiências, e pela bibliografia consultada”.*
- *“Foi necessária muita pesquisa e estudo, pois alguns conteúdos foram vistos muito superficialmente”.*

- “A integração existiu porque sabíamos a teoria e tentamos aplicá-la na prática”.
- “Muitas vezes a integração ocorreu. A única dificuldade foi em relação às metodologias, onde faltou uma abordagem prática”.
- “Para mim, a integração ocorreu nos campos de estágio, na experiência do dia-a-dia. No momento de desenvolver o meu trabalho na escola, eu consegui fazer este vínculo”.
- “De maneira muito pessoal, a integração aconteceu no momento em que tivemos que realmente procurar e estudar os conteúdos necessários para a prática”.
- “A partir do momento que se conseguiu estabelecer uma íntima relação entre a teoria estudada com a disciplina ministrada no estágio. Muitos assuntos ficaram fáceis de serem compreendidos, pois anteriormente, no estágio de 3.º ano, havíamos feito um estudo e levantamento bibliográfico sobre os conteúdos do 2.º grau (Magistério). No entanto, mais se aprendeu na prática”.
- “Posso afirmar que a teoria universitária pouco ajudou na prática do estágio. Apenas alguns conteúdos dentro das disciplinas foram válidos”.
- “Como diz o ditado, “na prática a teoria é outra”; a integração não foi formidável, pelo menos no princípio. Com o tempo, as coisas foram se

encaixando e houve um entrosamento incrível. Muitas coisas aprendidas na Universidade eu fui encaixando com a prática e o resultado foi excelente”.

- “Para falar a verdade, não tivemos nenhuma teoria...”*
- “No meu ponto de vista, esta relação entre teoria e prática aconteceu somente no 4.º ano do Curso, onde nós, alunas, tivemos que estudar todo o conteúdo para poder passá-los aos alunos”.*
- “A integração se deu através da necessidade de pesquisar conteúdos para trabalhar em sala de aula, consultas a informações recebidas sobre os assuntos e bibliografias indicadas”.*
- “Na Universidade quase não foi trabalhada a teoria. Precisamos ir à luta, pesquisando para podermos nos preparar para a prática”.*
- “Seria impossível desempenhar a prática sem a teoria, que já estava interiorizada. O que foi estudado na Universidade serviu de alicerce. Este alicerce, porém, poderia ser mais firme”.*

As respostas a essa questão demonstraram que a relação teoria/prática foi analisada subjetivamente pelos estagiários.

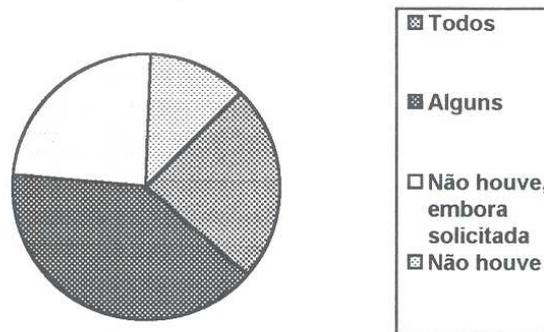
A análise evidenciou que, de modo geral os alunos não sentiram que a teoria recebida na Universidade tenha sido suficiente para subsidiar a prática. Foi necessária, na opinião das alunas, muita pesquisa, tendo os mesmos

constatado a validade de apenas alguns conteúdos estudados. Melhor dizendo, foi somente por meio de muita pesquisa e consulta aos conteúdos recebidos nas diversas disciplinas do Curso de Pedagogia que as alunas conseguiram realizar a integração entre a teoria e a prática.

Assim, com base nesses depoimentos, verifica-se ser preciso incentivar os docentes da Universidade a se preocuparem com a terminalidade do Curso, exigindo mais dos alunos para que a vinculação entre a teoria e a prática seja percebida e efetivada. Por outro lado, não se pode deixar de considerar o fato de que a subjetividade, a identificação maior ou menor com este ou aquele professor, os estudos realizados de “afogadilho” pelas alunas (só para realizarem provas), bem como outros elementos, podem ter interferido nas respostas. Isso, todavia, é hipotético e, a bem da pesquisa, levamos em conta só as respostas dadas pelas alunas. Nesse caso, não há como negar que a relação teoria/prática não é trabalhada suficientemente pelos docentes do Curso de Pedagogia, a fim de garantir um estágio supervisionado eficiente e eficaz.

Questão 4 - De que modo você envolveu os professores do Curso de Pedagogia, como auxiliares para a Prática de Ensino nos campos de estágio?

Gráfico 4
Colaboração dos Professores



- “Os professores das séries anteriores e os do 4.º ano auxiliaram com bastante disposição na troca de experiências. Ressalto o trabalho da supervisora de estágio auxiliando o nosso crescimento profissional, respaldando as nossas dificuldades”.
- “Procurando estar sempre em contato com os mesmos”.
- “Em alguns momentos recorri a alguns professores do curso, não encontrando resposta por parte de alguns. Outros estavam sempre prontos a ajudar no que fosse necessário, emprestando materiais, dando” dicas” e até um ombro amigo”.
- “Pedindo auxílio aos professores na verificação dos meus planos de aula e na explicação de diversos conteúdos”.
- “Através da troca de experiências com a supervisora que transmitia segurança e dava incentivo. Seu carro foi, durante o período de estágio, uma biblioteca ambulante”.

- *“Questionando, procurando assessoria, colaboração, solicitando referências bibliográficas. Também procurando professores dos anos anteriores que nos orientaram para uma prática melhor”.*
- *“De modo geral não pedi auxílio aos professores na Universidade”.*
- *“Procurei realizar o meu trabalho praticamente com a colaboração de colegas, familiares e realizando muitas pesquisas e leituras”.*
- *“Os professores da Universidade me prestaram um grande auxílio, indicando a bibliografia mais adequada para o preparo dos conteúdos propostos. Todos os professores foram muito prestativos”.*
- *“Posso dizer que as supervisoras de estágio sempre estiveram prontas a nos auxiliar. Quanto a alguns professores procurados, pouco me auxiliaram”.*
- *“Sempre que tinha dúvidas com relação a algum tema a ser trabalhado recorria as supervisoras de estágio e a alguns professores do Curso”.*
- *“No momento em que precisávamos de “algo mais”, aquilo que não tem na teoria, isto é, explicações para certas dúvidas, comportamentos, atitudes que só a prática pode ensinar”.*
- *“Sempre que tinha dúvidas procurava professores para me ajudarem, principalmente em bibliografias mais atuais. Encontrei professores dispostos a me ajudar e outros que prometiam trazer o auxílio e eu estou esperando até hoje”.*

- *“Através de sugestões e opiniões quando necessário, referência bibliográfica e material necessário. Na maior parte não recorri aos professores e, sim, aos colegas”.*
- *“Procurei os professores, em busca de auxílio, quando não encontrava material necessário para subsidiar minha prática. Os professores se mostravam interessados em saber os resultados. Foram extremamente prestativos”.*
- *“Pude envolver os professores em três situações: 1.ª) pedindo auxílio e obtendo resposta; 2.ª) alguns professores ofereceram ajuda; 3.ª) pedindo auxílio e não obtendo resposta”.*
- *“Como porto seguro, onde as dúvidas eram sanadas, os erros corrigidos e a experiência de vida trocada entre nós”.*
- *“Não solicitei auxílio”.*
- *“Através de conversas e procura de subsídios nas aulas em que apresentei dúvidas”.*
- *“Sempre que tinha alguma dificuldade corria para as supervisoras de estágio e alguns professores da instituição. Nem todos me auxiliaram e também recorri a outros professores de outras instituições”.*
- *“Trocando experiências com a supervisora de estágio e solicitando referências bibliográficas”.*

- *“Procurando professores para sanar dúvidas e sendo recebida com carinho e atenção”.*
- *“Solicitando ajuda de todos que demonstraram boa vontade em ajudar”.*

As respostas das alunas se concentraram nas seguintes afirmações:

- Solicitação de auxílio aos professores da graduação para a seleção de conteúdos necessários ao planejamento das aulas.
- Indicação de bibliografia das disciplinas que foram objetos da prática pelos docentes.
- Assessoria dos professores das séries iniciais para reforço da teoria já estudada.
- Troca de experiências com os colegas e professores-supervisores.

Os alunos pesquisados, de um modo geral, recorreram aos professores do curso, durante a realização de seu estágio.

Sabe-se que é solicitado aos alunos que os mesmos ministrem aulas, nos campos de estágio, das disciplinas pedagógicas pertencentes ao currículo do Magistério do 2.º grau.

Os professores do 2.º grau cedem as suas aulas para a realização do estágio, indicando, portanto, os conteúdos que devem ser trabalhados pelos estagiários, bem como alguma bibliografia, muitas vezes insuficiente, e também a metodologia a ser adotada.

A preocupação com o êxito do trabalho leva o estagiário a recorrer aos docentes do Curso de Pedagogia, procurando o auxílio. Esse envolvimento é salutar pois, além da troca de experiência, lhe garante maior segurança no trabalho.

Na leitura do Gráfico 4 observa-se que, mesmo procurando envolver os professores no seu estágio de conclusão do curso, os alunos não conseguiram um envolvimento de todos os professores.

Fica evidenciado que os professores, de modo geral, não vinculam a sua disciplina ao estágio supervisionado.

Dos alunos pesquisados, 40% conseguiu envolver alguns professores em seu trabalho. O envolvimento total só foi conseguido por 24% dos alunos. Não conseguiram auxílio 24% dos alunos, embora o tenham solicitado.

A pesquisa revela, ainda, que apenas 12% dos alunos não procuraram auxílio dos professores do Curso de Pedagogia.

Na perspectiva de um trabalho interdisciplinar, percebe-se que o ensino fica muito a desejar nesse aspecto, pois a Prática de Ensino necessita de um envolvimento total dos professores do Curso.

NOTAS.

1. MIZUKAMI, M. G. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, E.P.U., 1986.
2. LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986, p. 11-12.
3. THIOLENT, M. Metodologia da Pesquisa em Educação. São Paulo, Cortez, 1990. p. 14.
4. GIL, Antônio Carlos & CRESPO, Maria Helena Guedes. Como elaborar projeto de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1988. p. 60.

CAPÍTULO V

O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO DO MAGISTÉRIO DE 2.º GRAU.

Este capítulo é decorrência direta do resultado da investigação levada a cabo com as alunas do 4.º ano do Curso de Pedagogia. A análise dos dados obtidos exige outra análise: a do currículo do Curso de Pedagogia em articulação com o do Magistério do 2.º grau.

“Na educação, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se num diálogo aventuroso, em que cada um, a seu modo, dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas”. (1)

Constrói-se o currículo como a unidade em que seus componentes múltiplos se potenciam, configurando-se uns aos outros, em reciprocidades, e que, ao configurarem a totalidade, afirmam-se como distintos e interdependentes.

Não se pode construí-lo num somatório de fragmentos, nem numa escala de etapas a serem percorridas uma a uma.

As idéias, teorias e propostas curriculares têm recebido diversas conotações conforme se fundamentem nesta ou naquela postura filosófica. Isso porque o currículo refere-se ao humano, à trajetória a ser seguida, seja na escola, seja fora dela, e sempre representando a consciência de educar.

Joel Martins (2) cita vários modelos curriculares surgidos no século XX, entre os quais:

a) Currículo enfatizando agrupamentos ou encaminhamentos. Neste modelo curricular, as práticas eram centralizadas e os alunos distribuídos por tais práticas. À tal forma de organização denominava-se agrupamentos por capacidades, “habilidades”, níveis de realizações. Tais capacidades eram medidas em níveis de realização, passando-se a verificar a precisão dos testes pelas capacidades decorrentes do treino.

b) Currículo enfatizando as perspectivas dos alunos, isto é, a opção pela carreira universitária, atividades técnicas, mercado de trabalho e ainda uma educação mais ampla, socialmente considerada de bom nível e distribuída em treino vocacional ou técnico.

c) Distinção entre escolas acadêmicas dirigidas à Universidade e escolas técnicas, instaladas com grandes recursos, desde o prédio até o equipamento. Tal experiência, originalmente desenvolvida nos Estados Unidos, ao ser introduzida no Brasil não obteve o resultado esperado, pois,

independentemente do planejamento curricular, todos os alunos encaminhavam-se para a Universidade.

Atualmente, na escola pública e em grande parte das escolas particulares no Brasil, o currículo é visto numa perspectiva de departamentalização, como um conjunto de disciplinas organizadas seqüencialmente e de pré-requisitos definidos pelo governo através das agências responsáveis pela educação, que prevêm um número mínimo de horas e uma relação de matérias, disciplinas e áreas de estudo obrigatórias e/ou optativas que devem compor o currículo das escolas.

1. DINÂMICA CURRICULAR.

Os pressupostos teórico-metodológicos da reconstrução dos cursos baseiam-se na dinâmica curricular, considerada como a unidade processual da educação, num “continuum” dos dias e anos em que ela se encadeia.

A idéia de um currículo concebido como plano de estudos, programas preestabelecidos em elenco de disciplinas, com métodos e objetivos definidos que não os da própria educação, não é compatível com o dinamismo da sociedade contemporânea.

O que se tem que ensinar e aprender, o quando e o como, deve ser validado constantemente, num consenso, numa avaliação criteriosa, a fim de atender as relações existentes entre os processos da educação e a necessidade de se incorporar a eles os avanços científicos e tecnológicos.

Uma concepção fixista do currículo encara o conhecimento como algo objetivamente estabelecido e a educação como transmissão cultural de saberes pré-estabelecidos e pré-fixados socialmente.

Nessa concepção, compete ao professor transmitir o conhecimento com fidelidade, e ao aluno compete sua assimilação, na forma em que os mesmos são organizados nas diferentes disciplinas do ensino.

Na concepção dinâmica de currículo, vê-se o conhecimento como produção histórica, provisória, falível e produzido em suas práticas sociais concretas, onde deve a educação se situar.

Nessa ótica, o conhecimento se constrói na ação.

“Conhecer é entenderem-se os homens entre si, no seio das comunidades lingüísticas em que agem/comunicam-se, sobre os mundos que projetam” (3).

A programação curricular, desde que se trata de uma opção por alternativas com possibilidades abertas, opção dos educadores, educandos e da

comunidade a que servem as práticas educativas, é a forma adequada da construção do currículo, numa ação conjugada.

Os conteúdos específicos, trabalhados nas situações diferenciadas de ensino-aprendizagem, ao se inserirem na amplitude do que se ensina e se aprende, adquirem o esclarecimento e realizam sentidos próprios.

A referência básica da dinâmica curricular é a concretude histórica em que educadores e educandos, com as vinculações próprias aos seus respectivos mundos e tradições culturais, se situam.

À reconstrução curricular dos cursos é necessária uma prática social complexa, que interrelacione as dimensões epistêmicas, metodológicas, culturais e organizativas da educação para ser ela redefinida adequadamente em seu local de atuação, integrada no nível da pesquisa, da docência, nos campos do desenvolvimento social e do exercício das competências profissionais. Assim, o currículo pode ser percebido como articulação dinâmica das práticas educativas e das teorias que as informam e impulsionam, esclarecendo-as e lhes dando sentido.

No currículo, a práxis pedagógica é patenteada e organizada, sendo a base da interação entre educandos e educadores. Nele também são organizados e estruturados os espaços e tempos da educação em suas fases distintas e desdobramentos sucessivos, ocupando seus lugares próprios, seus

momentos fortes, sendo questionadas as suas ligações e interdependências, bem como a seqüência de fases e momentos.

É a partir desses pressupostos que esta pesquisa tenta analisar o currículo do Curso de Pedagogia, com vistas à Prática de Ensino da Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2.º grau.

Independentemente das habilitações específicas, o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho coletivo e interdisciplinar, pois o Curso de Pedagogia pré-existe a elas, embora não possa delas prescindir.

“A integração teoria/prática pedagógica começa a ser pensada concretamente a partir de várias ações como: a) aceitação de que esta relação perpassa todas as disciplinas do curso e não é uma questão afeta somente às disciplinas de prática de ensino; b) a criação de espaços privilegiados (na forma de disciplinas) para a viabilização desta integração de forma interdisciplinar e ao longo de todo o curso sem que esta ação seja confundida com a do estágio supervisionado; c) ênfase na pesquisa da realidade educacional local envolvendo o aluno em programas de iniciação científica ou outras formas de pesquisa” (4).

O IV Encontro Nacional de Educadores denuncia a forma fragmentária dos estudos na Universidade, a gravidade da desagregação curricular e a crescente atenção à pesquisa descompromissada com a formação do professor.

2. MATÉRIAS DE ENSINO - COMPONENTES CURRICULARES.

Comumente empregada, a expressão **componente curricular** é utilizada para designar a forma de organização do conteúdo do ensino em cada grau de escolaridade, compreendendo sobre o que versa o ensino e como se organiza o processo ensino-aprendizagem.

No campo do currículo, o termo mais comumente usado na identificação das rubricas escolares é **matéria de ensino** ou **matéria escolar**, às vezes conhecido como “**cadeira**” e também empregado como sinônimo de **disciplina**. Muitas vezes, a matéria de ensino como componente curricular leva o nome de uma disciplina científica, como, por exemplo, Física, Química, Geografia etc. Em alguns casos, a denominação sugere a organização dos conteúdos de várias disciplinas científicas em áreas afins, tais como: ciências físicas e biológicas, ciências exatas, ciências sociais ou humanas. Podem também compreender a organização de atividades em torno de uma amplitude maior como no caso de “Integração Social”, Comunicação e Expressão etc.

A concepção que se tem de currículo bem como das prioridades que se estabelecem para o eixo estruturador de seu conteúdo é definida no posicionamento que se tem na forma de organizar os componentes curriculares.

A visão que prioriza a construção do currículo na **sala de aula como seu eixo estruturador** justifica sua preponderância para qualquer nível de ensino, desde o 1.º grau até o superior.

Bockniak (5) fala da necessidade das experiências cotidianas da escola serem entendidas como conteúdos práticos do componente curricular.

Ivani Fazenda, (6) nesse enfoque, alerta para o risco da fragmentação do conhecimento que pode derivar desse tipo de organização, considerando a necessidade de ultrapassar o isolamento das disciplinas científicas assim como a “concorrência” entre as mesmas e buscando uma nova reestruturação.

Essa reestruturação passa pela “integração” das disciplinas do currículo, exigindo o aprofundamento de estudos, de relação entre os conteúdos no cotidiano.

Para tal, requer uma mudança de atitude em relação ao conhecimento, ao ensino e ao estudo, “... um novo discurso pedagógico, uma auto-renovação que inclui a cooperação e coordenação crescente entre as disciplinas” (5).

A proposta de Bockniack é a interdisciplinaridade como forma de garantir a visão de integração do conhecimento, a qual é válida para a **imbricação** não só das disciplinas, mas também dos temas ou unidades de uma mesma disciplina. Por essa visão, o currículo até pode ser organizado em atividades, com a integração do conteúdo segundo grandes áreas do conhecimento, em torno de temas geradores.

No enfoque que prioriza a **socialização do saber elaborado**, considera-se o currículo como a organização dos conteúdos segundo sua relevância social, visando a garantir a apropriação do conhecimento social acumulado e dos meios pelos quais se pode ter acesso a ele e a possibilidade, através das quais, se dá a produção de novos conhecimentos.

Neste enfoque não há referências explícitas à modalidade de componentes curriculares, apenas menções a matérias de ensino e conteúdos de ensino, e à necessidade de que a eles seja dado um tratamento científico.

Um outro enfoque, eixo estruturador de currículo, é o **que prioriza as exigências de formação do homem contemporâneo**. A matéria envolve a base informativa concreta do processo de instrução, o objeto da assimilação, e o meio decisivo para o desenvolvimento da personalidade no processo de ensino.

A matéria é determinada por objetivos incluindo fatos, realidades, relações, conceitos, leis, teorias e hipóteses, regras, métodos e técnicas de trabalho, princípios, normas e convicções. Nesse enfoque se dá muita importância aos princípios e critérios de elaboração dos programas das disciplinas escolares e às formas e vias necessárias à sua adequada estruturação. A educação escolar é desafiada a organizar seus conteúdos para suprir os diversos campos do conhecimento que constituem a base das ciências, a fim de

que os indivíduos possam assimilar o que lhes falta em sua bagagem, isto é, os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Encontramos, ainda, o componente curricular que enfoca o **desenvolvimento cognitivo do aluno e os processos de formação/aquisição dos conceitos científicos pelo aluno**. O conteúdo do ensino deve estar voltado para a formação de conceitos relativos às diversas áreas do conhecimento.

“A organização do currículo em matérias escalonadas da maior para a menor amplitude do campo abrangido, partindo das experiências vivenciais do educando e seguindo, gradativamente, para a sistematização dos conhecimentos” (8).

Em relação às matérias de ensino, as posições variam de acordo com a importância que a elas é atribuída pelas diferentes concepções de educação escolar e do seu papel no desenvolvimento social.

Desta forma, ao se definir o que deve integrar o conteúdo de ensino e a maneira como deve ser organizado, as posições tendem a predominar o valor intrínseco da própria matéria de ensino, a relevância do conhecimento e do seu domínio para cada indivíduo ou sua relevância para a solução de problemas sociais.

Refletindo-se sobre a problemática da elaboração de um plano de estudos ou grade curricular, alguns pontos em sua definição merecem ser destacados:

- de quantas e quais disciplinas deve contar o curso;

- de qual a disposição mais adequada dessas disciplinas em cada série;
- de como deve se dar a distribuição da carga horária a elas destinadas;
- do tratamento metodológico a ser dado a cada uma delas;
- da organização do conteúdo em unidades, temas ou teorias e suas interrelações dentro de uma mesma disciplina ou de uma série.

Esta reflexão exige um tratamento dialético que se oponha a uma mera justaposição das disciplinas.

Não basta apenas se atentar para a proposta curricular formal e explícita, exige-se também uma constante atenção crítica ao currículo oculto, nas formas como são tratados, normas, valores e crenças implícitas, nas rotinas do ensino.

Na tangente aos conteúdos de ensino, na dinâmica curricular, vê-se que a organização e condução do processo formativo não podem permanecer apoiados numa tradição incontestável. É necessário uma continuada reconstrução curricular, à base de um entendimento coletivo, no agir comunicativo.

Na proposta curricular assumem sentido e forma os processos de ensino, a Didática, as metodologias; os conteúdos trabalhados. Nessa totalidade

são inseparáveis e intercomunicantes a **dimensão interpretativa dos fatos sociais e históricos**, a **dimensão crítico-reflexiva**, a qual avalia a relevância social dos conteúdos e dos procedimentos para o estabelecimento das opções prioritárias e a **dimensão estratégico-instrumental** para a efetivação de tomadas de decisões eficazes.

“Formar o pedagogo da sala de aula é inseri-lo no coletivo dos educadores no exercício da profissão, tornando-o competente para o entendimento sobre o que são, como se organizam e como se conduzem os processos da educação em sala de aula, na ótica da tríplice dimensão da Pedagogia: hermenêutica, crítico-reflexiva, e instrumental” (9).

Na sala de aula é que se dá a concreta iniciação de temas e conceitos, das formas de articulação da dinâmica curricular do curso de Pedagogia.

Passa-se, agora, para uma análise do currículo do Curso Pedagogia, mais especificamente das disciplinas que, durante a realização do Estágio de Prática de Ensino da Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2.º grau, dificultaram (ou facilitaram) a prática das licenciandas, segundo os seus próprios depoimentos.

As alunas, em sua prática, ministram aulas para o Magistério de 2.º grau, cuja proposta é a seguinte: “O conjunto de disciplinas para a formação de Professores (2.º grau) visa a formar profissionais que tenham sólida fundamentação teórica que lhes permita analisar, interpretar e interior na realidade social, com a instrumentação adequada para transformar a condição de precariedade nas primeiras séries do 1.º grau...” (10).

O curso de Magistério (2.º grau) compõe-se de disciplinas entendidas como forma de organização de determinadas áreas do conhecimento, devendo ser sistematicamente desenvolvidas na educação escolar. Segue-se quadro demonstrativo da grade curricular do referido curso.

QUADRO DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DO 2.º GRAU

HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO

Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Metodologia do Português Alfabetização
Sociologia	Literatura Infantil
Filosofia	Sociologia da Educação Filosofia da Educação Introdução à Metodologia Científica
História	História da Educação
Geografia	Metodologia do Ensino de História e Geografia
Matemática	Metodologia do Ensino de Matemática
Física	Metodologia do Ensino das Ciências
Química	
Biologia	
Educação Física	Metodologia do Ensino da Educação Física
Arte na Educação Escolar	Metodologia do Ensino da Arte Psicologia da Educação Estrutura e Funcionamento de Ensino Didática Estágio Supervisionado

O quadro acima é um demonstrativo da proposta das escolas de 2.º grau, onde os licenciandos da Prática de Ensino devem atuar, ministrando aulas e desenvolvendo os conteúdos indicados pelos professores das diferentes disciplinas, os quais cedem suas turmas para a realização do estágio supervisionado.

Comentaremos, a seguir, o que é solicitado aos estagiários em termos de fundamentação teórica para o bom desempenho de suas atividades:

- Fundamentos da Educação - refere-se à função das disciplinas História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Biologia da Educação em uma única área de estudos (cf. Pareceres n.ºs 349/72 e 76/75) (11).

Por se tratar de um componente curricular muito abrangente, não possibilita aos futuros professores uma reflexão sólida sobre o papel de cada disciplina na formação do professor de 1.ª a 4.ª série, muito embora constituam-se em instrumentos fundamentais para que adquiram aguda consciência da realidade na qual atuarão e também adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente.

Essa mesma exigência de reflexão sólida, é extensiva aos licenciandos que, na Universidade, cursam essas disciplinas dentro do currículo

mínimo do curso de Pedagogia, a partir do 1.º ano, e um aprofundamento no decorrer do 2.º e 3.º anos.

Segue o ementário das disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Biologia da Educação, Didática e Metodologia do Ensino de 1.º e 2.º Graus, ministradas no Curso de Pedagogia, tais como se apresentam oficialmente no planejamento do Departamento da Educação e na DACA.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

Introdução à Psicologia Geral. Teorias do desenvolvimento.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

Desenvolvimento pré-natal e nascimento. Primeira Infância. Idade Pré-Escolar. Idade Escolar. Adolescência.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III

Estrutura intelectual do indivíduo. Cognição. Afetividade. Psicomotricidade.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IV

Crescimento e desenvolvimento do indivíduo. Aprendizagem.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

A construção do conceito sociológico a partir das posições teóricas clássicas. A escola e a sociedade na dinâmica das relações sociais e nas diferentes composições políticas.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

A partir do conceito sociológico construído (Sociologia da Educação I), analisa o processo educacional brasileiro. A pesquisa fornecerá os dados da realidade.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I

Síntese histórico-crítica da educação das sociedades primitivas até a atualidade, com ênfase nos objetivos, conteúdos e procedimentos adotados em cada período.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II

Visão crítica da evolução da educação no Brasil, através da análise dos componentes sócio-econômico-político-educacionais. Reformas do ensino.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I

Filosofia e Educação. Utopia e Educação.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II

Ideologia e Educação. Tendências atuais da Filosofia da Educação.

BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

Conceitos básicos da Biologia. Organização do Sistema Nervoso. Principais hormônios humanos. Biologia Diferencial: Biotipologia - Escolas biotipológicas. Temperamento.

BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

Biologia do desenvolvimento: ciclo vital humano. Hereditariedade. Principais fatores ambientais. Higiene e Saúde.

DIDÁTICA.

DIDÁTICA I

Análise do processo educacional sob a ótica da Didática. Estudo do processo ensinar e aprender e sua multidimensionalidade. O contexto escolar e as relações do cotidiano entre quem ensina e aprende. Teorias e práticas pedagógicas.

DIDÁTICA II

Estudo analítico-crítico reflexivo sobre a organização da ação pedagógica. Concepções de avaliação do processo ensino-aprendizagem que permeiam as dimensões qualitativas e quantitativas, numa perspectiva progressista.

Estas disciplina, conforme demonstrado nas ementas acima, na realização do ESPE, não preocuparam nossos alunos. Seus relatórios afirmam que as dificuldades encontradas para ministrarem aulas onde esses conteúdos são exigidos, foram poucos, muito embora precisassem recorrer, algumas vezes, a outras fontes de pesquisa, para a complementação de informações sobre a teoria estudada na Universidade.

Isto posto, faz-se necessário, apresentar as ementas destas disciplinas estudadas no Magistério de 2.º grau para possibilitar a constatação de que os conteúdos exigem do professor a habilidade de transposição da teoria para efetivação da sua prática.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (2.º GRAU).

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA E AS TEORIAS PSICOLÓGICAS.

A construção do conhecimento psicológico numa visão histórico-crítica, análise de seus objetos e métodos de estudo.

TEORIAS PSICOLÓGICAS (seus temas e conceitos fundamentais)

Behaviorismo: Pavlov, Skinner. Aplicações na Aprendizagem.

Gestalt: Percepção, Solução de Problemas-Insigt.

Psicanálise: Inconsciente, Estrutura da Personalidade e Mecanismos de Defesa.

Etologia: O inato e o adquirido.

Escola Dialética: Atividade e Consciência (Leontiev, Luria).

DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM.

Conceitos de psicologia genética e método clínico.

Interação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Tópicos de Psicologia do Desenvolvimento:

- O desenvolvimento perceptivo-motor: características do desenvolvimento perceptivo-motor, na infância e na adolescência. Aplicações (Psicomotricidade).
- O desenvolvimento cognitivo. Estágios de desenvolvimento cognitivo usando como temas: espaço, tempo, número, símbolo, imitação e jogo. Aplicações na Escola: Alfabetização (Ferreiro e Luria), Número (Kamil), conceitos científicos (Vigotsky).

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ASPECTOS SOCIAIS E AFETIVOS DA CRIANÇA. CONSIDERAÇÕES SOBRE PROCESSOS MENTAIS.

O desenvolvimento da linguagem. Linguagem e desenvolvimento mental. Linguagem e Consciência. Aprendizagem, Conceito e Linguagem.

Aspectos Sociais e Afetivos: etapas da sociabilidade na criança. O papel do “outro” no desenvolvimento. Teoria Social da imitação. Influência da Expectativa na Criança. Teoria da Rotulação. Vínculo afetivo. O jogo no desenvolvimento da criança. Cultura e Cognição.

Consideração sobre necessidade, atenção, habilidades e memória na Educação. Leontiev.

Dificuldades de Aprendizagem; considerações pedagógicas no contexto social.

A disciplina de Psicologia da Educação é trabalhada pelos estagiários de Pedagogia nas escolas de 2.º grau e, segundo a pesquisa realizada, é para alguns alunos motivo de preocupação.

Na grade curricular do Curso de Pedagogia, na Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2.º grau, a Psicologia da Educação é estudada nos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º períodos, isto é, nos dois primeiros anos do Curso.

Verifica-se, portanto, que o espaço de tempo existente entre os primeiros anos do curso e a Prática de Ensino, realizada ao final do mesmo, aumenta a necessidade da busca de subsídios teóricos para a realização do estágio.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO (2.º GRAU).

- CONHECIMENTOS BÁSICOS:

Surgimento da Sociologia (estreitas relações com o desenvolvimento do capitalismo).

O positivismo (preocupado com a estabilidade social).

Organização da sociedade.

Sociedade capitalista (a divisão em classes sociais).

Divisão do trabalho na sociedade capitalista.

- CONHECIMENTOS SOCIOLÓGICOS:

A escola na sociedade capitalista (a escola excludente - evasão e acesso).

A escola no Brasil (a escola legítima e as desigualdades sociais).

A sociedade se organiza.

A história social da criança e da família.

Democratização da educação e da escola.

Na formação especial do profissional que atuará nas séries iniciais do 1.º grau, o objetivo dessa disciplina é a compreensão da escola e sua relação com a sociedade; quanto à formação geral, a disciplina procura enfatizar a necessidade de reforçar a formação específica do profissional e em especial a formação nas Ciências Humanas.

O Curso de Pedagogia oferece condições para que o nosso aluno estagiário possa trabalhar os conteúdos de Sociologia da Educação em nível de 2.º grau.

No relato dos estagiários, muitas vezes a maior dificuldade está em alguns professores das escolas de 2.º grau que não estabelecem conteúdos bem dosados e não indicam bibliografia adequada para a prática dos estagiários.

Na grade curricular do Curso de Pedagogia a disciplina de Sociologia da Educação, no 1.º ano, aparece como disciplina não específica enquanto no 3.º ano do curso, reaparece na grade como disciplina específica com a denominação de Sociologia da Educação I e II.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2.º GRAU).

- O Mercantilismo: as relações Europa-América. Reforma e Contra-Reforma no contexto do Renascimento.
- A produção colonial e a educação na colônia.

- A questão dos “índios” na visão do colonizador.
- As classes sociais e a pedagogia: a) os tempos heróicos; b) a “Ratio Studiorum”; c) as origens da chamada “pedagogia tradicional” no Brasil.
- O Iluminismo: a expectativa de Pombal.
- As relações econômicas Portugal e Inglaterra: o tratado de Methuen - 1703.
- O déspota esclarecido, o iluminismo português e seu primeiro ministro - o Marquês de Pombal.
- A educação escolástica e a necessidade do desenvolvimento das ciências. A expulsão dos jesuítas. As “Aulas Régias”.
- Ascensão da Burguesia na Europa e as origens da Escola Pública.
- As condições (sócio-político-econômicas) coloniais e a chegada da Família Real Portuguesa - início do século XIX.
- A necessidade mínima - base cultural - institucional de um digno Reino Unido ao de Portugal.
- Abertura dos portos às nações amigas (Inglaterra).
- Banco do Brasil - Biblioteca - Jornal - Jardim Botânico. Cursos Superiores para a elite.
- ... e a educação elementar? para quem?
- A independência política da Colônia em relação a Portugal. A tradição agrário-exportadora e a vinculação econômica à Inglaterra.

- A obrigatoriedade escolar na 1.^a Constituição, mas para quem?
- O Ato Adicional de 1834 - descentralização da instrução.
- Os “modelos” culturais e educacionais do mundo desenvolvido (positivismo - liberalismo).
- Primeira República (1889-1930): as pressões econômicas (fim da escravatura, imigração); o velho modelo agrário exportador; as tentativas de industrialização; a mudança do eixo - Inglaterra/Estados Unidos; a mudança política (conservação do poder oligarca); a questão social-brasileira.
- Escolas modernas e a pedagogia libertária.
- A vinculação econômica à Inglaterra cede lugar à hegemonia americana.
- O ideário escolanovista chega ao Brasil.
- Revolução de 30 e o fim da 1.^a República. A nova ordem econômica mundial.
- Os educadores se manifestam...
- Os defensores da “pedagogia tradicional brasileira”.
- Os difusores da pedagogia nova e a qualidade do ensino com base nas ciências (bio-psico e metodológica).
- A educação e o Estado-Novo.
- O fim do Estado Novo. Liberal democracia e a discussão sobre a política educacional (1946-1964).
- A tramitação de um projeto de 1948 a 1961.

- O escolanovismo na rede pública-particular e religiosa.
- Uma bela lição: a luta pela escola pública.
- O movimento cultural dos anos 60, a euforia que pouco durou. Pedagogia libertadora.
- O golpe de 64 - o sonho acabou - capital internacional, burocracia e tecnologia. O pensamento educacional contemporâneo.
- Reforma do ensino superior (Lei n.º 5540/68).
- Reforma do ensino de 1.º e 2.º graus (Lei n.º 5692/71).
- Mobral: um engano muito caro.
- Piagetismo, não diretivismo, teorias da desescolarização.
- As teorias crítico-reprodutivistas da educação.
- A Pedagogia Histórico Crítica.
- O desgaste do Estado - Autoritário - a transição e a expectativa da nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Brasileira.

Para o desenvolvimento desse conteúdo no 2.º grau, um dos entraves para o professor, é a carga horária e a exigência de que, para seu melhor aproveitamento, as alunas-estagiárias devem ter uma sólida fundamentação em História Geral e História do Brasil, o que não ocorre na Universidade.

Os estagiários de Prática de Ensino encontram dificuldades para ministrarem aulas dessa disciplina e afirmam que a teoria recebida na Universidade lhes dá o subsídio necessário para um bom desempenho, embora História da Educação, na Universidade, seja uma disciplina estudada no 1.º ano do Curso.

Ocorre que, embora trabalhada na Universidade, exige do estagiário pesquisa intensa para o planejamento de suas próprias aulas.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (2.º GRAU).

Unidade I - A Educação enquanto objeto de reflexão da Filosofia.

- A Filosofia da Educação enquanto processo de reflexão.
- A Educação como práxis mediadora.
- A dimensão política da Educação.
- O caráter histórico dos fundamentos e fins da educação.

Unidade II - A Filosofia da Educação enquanto conhecimento sistematizado.

- Antecedentes do pensamento moderno: o conflito entre fé e a razão.
- A expressão pedagógica do pensamento medieval.
- As bases do pensamento moderno: o conflito entre razão e experiência.
- A visão essencialista moderna de homem e sua expressão pedagógica.

- O apogeu do pensamento moderno: a história como triunfo da razão no Iluminismo.
- Perspectivas para uma pedagogia da existência.
- As bases do pensamento contemporâneo: a naturalização do conhecimento e da história.
- O desenvolvimento da Filosofia no século XX.
- Implicações pedagógicas do pensamento contemporâneo.
- Tentativas de superação da concepção liberal burguesa de Filosofia da Educação.
- A concepção dialética de Filosofia da Educação.

A proposta dessa disciplina no 2.º grau se direciona no compromisso de uma democratização da escola, conduzindo à formação de um professor capaz de compreendê-la, no caráter mediador que ela assume na direção da transformação desta sociedade.

No curso de Pedagogia, essa disciplina subsidia o aluno para ministrá-la no 2.º grau, porém lhe exige muita leitura e pesquisa para a realização do estágio.

A mesma é ofertada no 1.º ano do Curso como “disciplina não específica”, passando para a área educacional com o nome de Filosofia da Educação, no 2.º ano.

Verifica-se o distanciamento entre a teoria e a prática.

BIOLOGIA EDUCACIONAL (2.º GRAU)

- A Biologia Educacional e seu papel na formação do educador.
 - Histórico da disciplina.
 - Importância.
 - Objetivos.
 - Programa.
- Concepções de crescimento e desenvolvimento: fatores relacionais.
 - Gametogênese - ciclo menstrual e fecundação - vida intra-uterina.
 - Desenvolvimento sob ponto de vista genético (anormalidades/mal-formações).
 - Hereditariedade e ambiente.
 - Desenvolvimento biológico do nascimento à puberdade.
 - Desenvolvimento do Sistema Nervoso - desenvolvimento sensorial; desenvolvimento da fala; desenvolvimento motor.
 - Desenvolvimento do Sistema Endócrino.
- A saúde do educando e o rendimento escolar.

- Principais causas da mortalidade infantil.
- Aspectos nutricionais dos escolares.
- Doenças mais comuns na infância.
- Higiene física e mental do educando.
- Acidentes na escola (noções de primeiros socorros).
- Sexualidade na Escola.
- Drogas e o comportamento do educando (prevenção).
- Educação ambiental X Ambiente escolar.
- Relacionamento bio-social na escola, na comunidade, no meio ambiente, relevando aspectos de: saneamento, poluição, higiene ambiental e preservação.
- Recursos físicos e materiais da escola.

No 2.º grau, o ensino da Biologia Educacional é feito correlacionando-se os tópicos abordados com outras áreas de estudo, articulando-se com a Biologia Geral, com a Psicologia, com a Educação Física, e buscando o favorecimento da compreensão e o conhecimento de forma global e significativa.

Na Universidade, nossos alunos recebem a teoria para subsidiar a prática apenas no 1.º ano, necessitando, portanto, de subsídios em outras fontes, para ministrarem suas aulas no 2.º grau.

DIDÁTICA (2.º GRAU).

Unidade I - Caracterização e problematização da escola de 1.ª a 4.ª séries do ensino de 1.º grau:

- Estrutura física.
- Organização administrativa (relações de trabalho).
- Formas de concepção e controle do processo de ensino.
- Alunos: origem de classe, nível cognitivo, afetivo.
- Processo de ensino: sala de aula, levantamento das alternativas criadas pelo professor.
- Problemas enfrentados pela escola.

Unidade II - Diferentes abordagens do processo de ensino.

- Fundamentos.
- Características.
- Componentes operacionais.

Unidade III - Relação Pedagógica.

- A organização do trabalho e suas implicações na prática escolar.
- O aluno da escola pública.
- O professor enquanto profissional da educação.
- A relação professor-aluno.

Unidade IV - Planejamento de ensino.

- Significado das várias tendências.
- Etapas: concepção, execução e controle.
- Tipos de planos.

Unidade V - Objetivos do ensino e conteúdos escolares.

- Significado dentro do processo de ensino.
- Seleção, organização e classificação nas diferentes abordagens do ensino.

Unidade VI - Métodos e técnicas do ensino.

- Diferença entre métodos e técnicas.
- Fundamentos do método didático, segundo diferentes abordagens.
- Seleção de procedimentos de ensino segundo diferentes abordagens.
- Análise de propostas metodológicas progressistas.
- Sistematização da experiência vivida no Curso e perspectiva para o ensino de primeira a quarta séries do Ensino de 1.º Grau.
- Seleção e organização das atividades de ensino.

Unidade VII - Avaliação.

- Avaliação da aprendizagem, um dos componentes do ensino.
- Julgamento e medida, duas bases diferentes para o ato de comparar.
- Diagnóstico e aperfeiçoamento nas finalidades da avaliação.
- Critérios, a base para avaliação.

- Os conteúdos do ensino: principal critério para a avaliação da aprendizagem.

Na proposta da SEED “em relação à disciplina Didática, fica clara a vinculação dessa disciplina com as disciplinas de Fundamentos da Educação. No que concerne às Metodologias do Ensino das áreas específicas do conhecimento, delas se aproxima na medida em que ambas têm como objeto de estudo o processo de ensino. Enquanto as Metodologias específicas tratam do ensino segundo cada área, a Didática abrange os elementos unificadores do trabalho docente, quais sejam a relação conteúdo-método, a relação professor-aluno, objetivos e conteúdo, avaliação. Esses elementos, por sua vez, são enfocados nas suas relações com determinantes sociais, guardando uma visão de totalidade” (12).

Na Universidade, a Didática I e II é trabalhada apenas no 3.º e 4.º períodos, com uma carga horária de 120 horas.

Tendo em vista o exposto, sente-se a necessidade da disciplina de Prática de Ensino procurar as articulações com as demais disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia. Essa articulação com certeza, conduzirá a prática docente a uma compreensão mais profunda, visando à sua transformação.

Ainda devemos considerar, no currículo do Curso de Pedagogia, a disciplina de Metodologia do Ensino de 1.º e 2.º Graus, disciplina esta

ministrada na habilitação aqui tratada, no 3.º e 4.º períodos do curso, tornando-se necessário um confronto entre o que é estudado na Universidade e o que, efetivamente, é solicitado aos estagiários nas escolas.

METODOLOGIA DO ENSINO DE 1.º E 2.º GRAUS I

A Metodologia como Didática Especial. Dispositivos legais que regem a escola de 1.º grau. Contribuições de Piaget, Vygotski e outros para a educação. Métodos aplicáveis à escola de 1.º grau. Currículo do ensino de 1.º grau.

METODOLOGIA DO ENSINO DE 1.º E 2.º GRAUS II

Dispositivos legais que regem a escola de 2.º grau. O aluno de 2.º grau e o professor do ensino de 2.º grau. Metodologia aplicada ao ensino de 2.º grau

Na Universidade, os conteúdos específicos desta disciplina e sua respectiva carga horária são:

1. A Metodologia do Ensino no contexto da escola de 1.º e 2.º graus	04 h
2. A Escola de 1.º Grau.	10 h
2.1 Objetivos.	
2.2 Características do aluno da escola de 1.º grau.	
2.3 Atuação do professor de 1.º grau.	
3. Alfabetização: metodologia específica	20 h
3.1 Métodos tradicionais.	
3.2 Contribuições contemporâneas: Vygotsky, Wallon, Piaget e Emília Ferreiro.	
4. Metodologia das áreas de ensino da escola de 1.º grau (séries iniciais: 1.ª a 4.ª série)	26 h
4.1 Linguagem: pressupostos teóricos e metodologia.	
4.2 Matemática: pressupostos teóricos e metodologia.	
4.3 Ciências: pressupostos teóricos e metodologia.	20 h

- 4.4 História: pressupostos teóricos e metodologia.
- 4.5 Geografia: pressupostos teóricos e metodologia.
- 4.6 Educação Artística: pressupostos teóricos e metodologia.
- 5. A escola de 2.º grau-contexto pedagógico e questões metodológicas 40 h
 - 5.1 Atuação pedagógica do professor da escola de 2.º grau: realidade e perspectivas.

Muito embora na grade curricular do Curso de Pedagogia, Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2.º Grau, seja exigida a Prática de Ensino apenas nas disciplinas de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Didática, essa obrigatoriedade, efetivamente, não fica restrita a elas. Os estagiários trabalham também todas as metodologias exigidas na grade curricular do Magistério do 2.º grau.

Em nível de esclarecimento, convém relatar novamente, a sistemática do estágio realizado pelos alunos do Curso de Pedagogia, para que as dificuldades, apontadas por eles em seus relatórios, possam ser identificadas.

Conforme a atual sistemática de estágio adotada no Curso de Pedagogia, o mesmo é iniciado no 3.º ano, com uma carga horária de 60 h anuais e realização em escolas da comunidade. Esse estágio tem como objetivo a inserção dos alunos na realidade das escolas da rede estadual, municipal e particular, bem como levá-los a uma observação direta do trabalho desenvolvido pelos professores do 2.º grau.

Nesse estágio, sempre supervisionado pelo professor-supervisor de Prática de Ensino, o aluno procura recolher subsídios para a realização de seu estágio do 4.º ano, que tem uma carga horária de 120 h e é realizado na comunidade, uma vez por semana.

O módulo de alunos, em cada escola, é de no mínimo 15. Esse fator afasta, em princípio, a possibilidade de se trabalhar apenas as disciplinas que são objeto de registro da habilitação, pois quando se estabelece o campo de estágio, os horários tanto os da Universidade quanto os da escola, campo de estágio, já estão prontos e, portanto, devem ser considerados. O estágio se adapta a eles. É preciso que os alunos-estagiários ministrem as aulas previstas pela escola para o dia da realização de estágios, impedindo que fiquem restritos às disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Sendo o elenco de disciplinas a serem trabalhadas no estágio ampliado, a dificuldade maior, segundo relato dos alunos na pesquisa feita nesse trabalho, reside na restrita carga horária, na Universidade, da disciplina de Metodologia do Ensino e o distanciamento da teoria em geral com a prática, em termos de posição desta disciplina e das demais na grade curricular do Curso de Pedagogia.

Essa síntese do que ocorre nos campos de estágio evidencia a necessidade de se rever alguns aspectos na sistemática de estágio da Habilitação

Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2.º grau, alguns ajustes necessários na grade curricular do Curso de Pedagogia em relação ao posicionamento das disciplinas no decorrer do mesmo, bem como uma modificação na proposta de estágio para essa modalidade.

Conclui-se, desta análise do currículo do Curso de Pedagogia e aquele do Curso de Magistério de 2.º grau, que o subsídio teórico recebido pelos alunos na Universidade Ihes dá embasamento suficiente à sua profissionalização. O que ainda carece de reforço é o acompanhamento dos professores das disciplinas teóricas da Universidade, numa parceria com o professor de Prática de Ensino, para respaldar as eventuais necessidades do aluno estagiário, quando em situação de docência.

Como já foi dito neste trabalho, quanto mais o aluno se aproximar de uma visão globalizadora da escola, melhor poderá revisar e avaliar o conteúdo do seu curso de formação e, com o auxílio de seus professores, numa busca compartilhada, poderão, ambos, sugerir alternativas para vivenciar uma prática educativa contextualizada.

NOTAS.

1. JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976, p.
2. MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992, p. 37.
3. MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da Educação, Rio de Janeiro, Unijuí, RS, 1992, p. 104.
4. Documento Final do IV Encontro Nacional de Educadores, Goiânia. In: Marques, Mário Osório. Op. cit., p.117.
5. SAVIANI, Nereide. Saber Escolar. Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1994. p. 143.
6. Ibid, p. 145.
7. Ibid, p. 147.
8. Ibid, p. 148.
9. MARQUES, Mário Osório. Op. cit., p. 146.

10. PIMENTA, Selma Garrido. Reverendo o Ensino de 2.º grau e propondo a formação de professores. São Paulo, Cortez, 1991. p. 122.
11. BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 349/72. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau.
12. PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Reestruturação do Ensino de 2.º grau. Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2.º grau. Curitiba, 1988.

CAPÍTULO VI

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ELEMENTO NORTEADOR DAS DISCIPLINAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO: uma proposta experimental para o Curso de Pedagogia da PUC-PR.

O referencial teórico explanado nos Capítulos anteriores forneceu elementos para que se pudesse apresentar uma proposta de trabalho que integrasse teoria e prática, por meio da interdisciplinaridade.

No entender desta pesquisadora, o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino pode ser percebido como elemento capaz de desencadear a interdisciplinaridade. É possível pensar o Estágio sem pensar num projeto interativo maior para a formação do educador? Pensar o Estágio desvinculado de um pensar as outras disciplinas que compõem o Curso de Pedagogia, responsável pela formação do educador?

O Curso de Pedagogia é um curso disciplinar, em que cada matéria recebe tratamento individual. A interdisciplinaridade pode efetivar-se a partir da

organização de conteúdos "concomitantes" que possam vir a ser integrados, tendo um ou mais professores na coordenação do trabalho.

A estrutura linear de um currículo organizado por matérias é o principal impecilho à consecução de um trabalho interdisciplinar, uma vez que a estrutura linear provoca a "compartimentalização" do saber em conteúdos estanques.

Há que se considerar, também, que a simples modificação do currículo para uma estrutura do tipo "core" ou espiralado não viria, simplesmente, a promover a interdisciplinaridade.

É preciso, sobretudo, que as barreiras entre as disciplinas sejam eliminadas, a fim de facilitar o relacionamento interdisciplinar e impedir que uma ciência se imponha sobre as demais. Necessário é também que, para a efetivação da interdisciplinaridade, sejam eliminadas, principalmente, as barreiras entre as pessoas, o que se considera mais importante que a modificação da estrutura curricular.

Este trabalho visa à apresentação de uma proposta experimental, de cunho interdisciplinar, no Curso de Pedagogia, sem alteração da grade curricular atualmente em vigor, com a preocupação de propiciar a vivência de um trabalho integrado e coerente, que resulte em subsídios consistentes para a Prática de Ensino no que concerne à formação do professor.

Nesse sentido, propõe-se, inicialmente, que a experiência fique restrita a um grupo - piloto, no caso, alunos da disciplina de Prática de Ensino da Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau.

- Os procedimentos básicos adotados para a realização da experimentação, em caráter preparatório, são os seguintes:
 - Reuniões com os professores das disciplinas envolvidas na experiência, no caso o Estágio, visando a um planejamento conjunto dos conteúdos e suas formas de integração, assim como da metodologia do ensino, das formas de avaliação e da bibliografia básica a ser adotada.
 - Apresentação dos resultados do planejamento conjunto aos alunos para discussão.
 - Aplicação de instrumentos que busquem detectar as opiniões dos alunos sobre os procedimentos didáticos mais adequados, suas expectativas em face do Curso e das disciplinas que devem ser ministradas durante a realização do Estágio.
 - Reuniões semanais com os professores engajados nesta proposta, objetivando avaliar o processo, acompanhar o andamento das disciplinas, dos alunos, comunicar os impasses, as dificuldades e definir formas conjunta de superá-los.

- Sessões de estudo com os professores da proposta que enfatizaram a necessidade de um aprofundamento teórico, devido à vivência de integração interdisciplinar.
- Reuniões sistemáticas com a Coordenação de Estágio, com os alunos envolvidos na experiência, visando a avaliar o processo e a decidir, conjuntamente, sobre as alternativas de enfrentamento das dificuldades verificadas.

A partir das avaliações sobre o processo global de integração interdisciplinar, poder-se-á propor a criação /alteração de disciplinas relacionadas com a experiência, buscando a aquisição de uma postura interdisciplinar.

Considera-se como um aspecto importante no desenvolvimento do Estágio, a possibilidade de que o mesmo oportunize, concretamente, a problematização da prática pedagógica, com vistas à sua solução.

Sendo assim, uma possibilidade inovadora, posteriormente, é que o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino possa ser realizado sob a forma de projetos de iniciação científica. Essa possibilidade virá a garantir o espaço necessário da reflexão teórica consistente (professores e alunos do curso) e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da atitude de pesquisa por parte do futuro professor.

A observação, a regência e os relatórios poderão ser transformados em momentos ricos de pesquisa. A problematização a partir das reflexões teóricas enfocadas nas aulas a proposição de instrumentos adequados para a coleta de dados e a intervenção no cotidiano escolar contribuirão para a formação de professor que poderá incorporar, na sua prática, a dimensão da pesquisa. Essa possibilidade certamente enriquecerá os cursos de licenciatura e poderá originar grupos de pesquisa em ensino, nas diversas áreas do conhecimento. Assim, efetivar-se-á um envolvimento da Prática de Ensino com as diversas disciplinas do Curso de Pedagogia.

Essa proposta inovadora em relação à interdisciplinaridade pedirá condições mínimas para a sua concretização. Uma medida necessária na Universidade e nas escolas de 2º Grau será a criação de condições que assegurem a efetivação dessa prática intencional. Exigirá uma relação de coresponsabilidade entre o professor de Prática de Ensino, os professores do curso e os professores de 2º Grau.

A articulação com as escolas que recebem os estagiários será conseguida se forem estabelecidos convênios da Universidade com a Secretaria de Educação.

Por meio desses convênios de intercâmbio entre a Universidade e as escolas de 2º Grau serão desenvolvidos os projetos referidos anteriormente,

pelos quais os professores da rede pública receberão assessoria pedagógica dos professores de Prática de Ensino da PUC-PR.. Os alunos da Universidade, por sua vez, participarão como monitores dos professores da rede, durante a realização do Estágio. Ao mesmo tempo, poderão iniciar-se em pesquisa na área específica da Prática de Ensino, desenvolvendo tópicos ou temas com a integração teoria x prática.

É fundamental que um projeto concebido para a Prática de Ensino deva contemplar a necessidade de formar um educador que tenha visão ampla de educação e domínio adequado dos conteúdos específicos da sua área de conhecimento. Além disso, é necessário que o licenciando tenha o conhecimento dos aspectos epistemológicos de sua área de trabalho. Só assim poderá compreender o processo de produção do conhecimento e a relação dialética que se estabelece entre a sociedade e o conhecimento científico por ela produzido. Acrescentam-se a essas necessidades que o futuro professor vá se apropriando tanto da fundamentação teórica em relação ao processo educativo, como também da sua compreensão, pela vivência da prática, na realidade escolar. Essa fundamentação deverá considerar aspectos filosóficos, históricos, sociais, psicológicos e metodológicos.

Uma proposta assim concebida deve partir do princípio de que a responsabilidade pela formação do educador é de todos os professores e

de todas as disciplinas do Curso, na busca de uma maior coerência entre os procedimentos pedagógicos adotados nas diferentes disciplinas e a Prática de Ensino proposta pelo Curso, sob a supervisão da Coordenação de Estágio. Cabe ainda salientar a necessidade de garantir a integração das diferentes disciplinas envolvidas na responsabilidade da formação do educador.

A Prática de Ensino como prática intencionalizada traz necessariamente consigo a reflexão teórica como elemento básico para a construção do conhecimento, isto é, o trabalho docente. É o Estágio o momento privilegiado para a vivência de práticas interdisciplinares nos cursos de licenciatura. Para que essa possibilidade se concretize, será necessária uma mudança de atitude dos professores do Curso, adotando uma postura interdisciplinar.

Para finalizar, registra-se, ainda, o comprometimento do professor de Prática de Ensino frente às precárias condições de trabalho dos profissionais de educação nos dias de hoje, na busca da melhoria da realidade escolar e social.

Do que foi exposto, conclui-se ser necessário explorar, com cuidado, a questão da metodologia do trabalho interdisciplinar, bem como a maneira mais adequada de compor os grupos interdisciplinares.

Admitir a interdisciplinaridade como possível é admitir a exigência de reformulação da educação e do sistema educacional.

Recomenda-se, assim, um replanejamento curricular do Curso de Pedagogia da PUC-PR., em função das necessidades e expectativas dos educandos e da sociedade, a tentativa de uma superação da dicotomia existente. Importante se faz o estabelecimento de uma consciência crítica sobre o valor e o significado do trabalho interdisciplinar, bem como uma orientação segura sobre como iniciá-lo.

A conseqüência direta desta proposta recairá, é claro, na formação do professor egresso do Curso de Pedagogia, Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau, desta Universidade.

Senão, vejamos: entende-se por educador todo o ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora, o profissional que se dedica à atividade de, intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo, seja do ponto de vista do grupamento humano. O educador, como outros profissionais, é um construtor da história, na medida em que, para isso aja conscientemente.

É abstrato e arbitrário separar o educador do professor. Na formação do professor-educador será fundamental uma certa dose de

irreverência intelectual para possibilitar o tratamento das questões epistemológicas, de modo não dogmático. Uma cultura parcial é sempre precária.

No processo de formação do professor - educador seria necessário criar condições para que o indivíduo se prepare filosófica, científica e tecnicamente para a função que irá exercer. Para isso, não bastam apenas as aprendizagens cognitivas sobre os diversos tipos de conhecimento. Seria preciso também desenvolver uma atitude crítica sobre o mundo e sobre a sua prática educacional, num processo dialético. Outro aspecto, também fundamental, seria o da sua atualização e, para tal, necessário é assumir o papel de eterno estudante.

Sendo a educação uma obra complexa, nos cursos de formação de professores as responsabilidades deveriam ser compartilhadas pelos educadores, para com isso evitar a fragmentação do saber, buscando a totalidade do processo educacional.

Atualmente, as ciências se constituem em condições de vida e trabalho para a generalidade dos homens, e exigem dos homens uma aprendizagem crítica e efetiva, desde os primeiros níveis de ensino. Nenhuma ciência se basta a si mesma; se isolada, empobrece. As ciências ensinadas de forma dogmática e acrítica, em compartimentos estanques,

tornam o ensino esfacelado, gerando um saber que não se compatibiliza com a necessidade de generalização na formação do educador.

Se ultrapassada a visão de que a fragmentação empobrece o ensino, perceber-se-á a exigência de se manter, nos cursos de graduação, um tronco comum por meio da interdisciplinaridade, a construção do saber. Com isso romper-se-ia a inércia e o medo de arriscar que ainda são encontrados nos educadores.

O professor educador deverá ser um profissional especializado em educação e capaz de conduzir o processo educativo. Sua maturação far-se-á no dia a dia.

Os cursos de formação de professores não têm valorizado devidamente a articulação entre sua proposta de formação do educador e os projetos das escolas onde o profissional irá atuar, o que, de certa forma, inviabilizaria a proposta aqui apresentada.

Quando se fala de formação de professores, está-se assumindo posições epistemológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos e, por esse motivo, essa formação deverá proporcionar situações que possibilitem a reflexão, conscientização das limitações sociais e culturais da própria profissão docente.

Nos programas de formação de professores verificam-se diferentes concepções de professores: tradicional, centrado nas competências, ou, ainda, orientado para a investigação. Esses paradigmas mostram imagens distintas do professor : como pessoa, companheiro, facilitador da aprendizagem, técnico, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, líder etc..

O importante a destacar é a necessidade de se conceber a formação de professores como um "continuum", já que o processo tem que manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, a fim de que seja também mantida a qualidade do ensino.

O modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade terá que estar presente em todas as atividades dos cursos de formação de professores. Isso implicará na necessidade de interconexão entre o currículo da formação inicial e o currículo da formação permanente dos professores. Nesta perspectiva não se deverá pretender que a formação inicial ofereça "produtos acabados" e, sim, que seja encarada como início de um longo processo de desenvolvimento profissional, cujo conceito pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais e uma orientação para a mudança.

Outro aspecto a ser ressaltado é a indagação - reflexiva que analisará as causas e as conseqüências da conduta docente, consistindo em se adotar uma perspectiva dialética que reconhecerá que as escolas não poderão mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não poderão mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interagem no processo de reforma. A educação só poderá se reformar se transformar as práticas que a constituem.

A identidade de professor-educador será constituída no jogo das relações sociais, tornando-se necessário que ele próprio entenda e especifique qual a sua proposta e o seu papel no todo dessas relações e no todo das relações específicas dos saberes com os quais trabalhará.

Nesta dinâmica, sua identidade profissional será construída, seu projeto político-pedagógico e suas práticas serão determinadas reflexionadamente e seus rumos serão traçados.

A formação do professor não poderá ser dissociada da produção do saber. Deverá ser concebida como componente de mudança em estreita conexão com outros setores e outras áreas de intervenção, num esforço de inovação e procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

A mudança educacional dependerá dos professores e dos cursos de sua formação, bem como da transformação das práticas pedagógicas. Falar de formação do educador deverá ser falar de um investimento educativo dos projetos da escola.

O desafio consistirá em conceber a formação do educador como processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e da escola, de vez que a formação encerra um projeto de ação e de transformação.

Acredita-se que, a partir da proposta constante neste Capítulo, poder-se-á contar com um professor cujo perfil delineou-se nesta Dissertação, um professor capaz de uma ação docente dinâmica, atualizada, porque interdisciplinar.

Esta, a nossa proposta, que é conclusão e recomendação. pois que o processo de educação em perspectiva de interdisciplinaridade, paradigma emergente da educação, pode ser conhecido pelo homem, vivido pelos educadores, comunicado, reproduzido em novas formas para novamente ser conhecido e novamente comunicar.

CONCLUSÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE PARA A PRÁTICA DE ENSINO

Em suma, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino, basicamente, lida com questões da realidade concreta e prática. Para os alunos, nesse momento, fica mais fácil perceber para que serve a teoria. O aluno, em contato com a prática, e para poder explicá-la e nela intervir, necessita refletir e essa reflexão deve buscar suporte na teoria.

Professores comprometidos com a formação do aluno têm, nesta etapa, a obrigação de saber o que indicar, o como indicar, o como agir, tendo em vista a totalidade na formação do educador.

A atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam a Prática de Ensino como um momento importante da formação do aluno, podendo qualquer disciplina do Curso ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar aquela formação, observar, descrever, registrar e interpretar. Essa leitura levará os acadêmicos a detectarem a problematização das situações educacionais que vivenciarem, mas levará a perceberem, acima de tudo, que o saber e também o fazer, se perderão em discursos desprovidos

de cientificidade, tornando-se mera retórica, senão devidamente manifestados.

Fica evidenciada, assim, a necessidade de um suporte teórico de apoio para o aluno poder intervir nas atividades de estágio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de. *O professor universitário em aula*. São Paulo, Editores Associados, 1990.

BALZAN, Newton C. In: Mediano Zélia Domingues. *A formação do professor de Prática de Ensino*. São Paulo, Educação e Sociedade, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 1190/39*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. São Paulo, 1939, p. 161. Coletânea de Legislação e Jurisprudência Federal.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 48/75*. Dá tratamento à formação pedagógica das licenciaturas. In: DOCUMENTA 181:75, p. 212.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Lei n.º 5692/71*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 349/72*. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau.

CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1989.

- _____. *A didática em questão*. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1986.
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *Cadernos CEDES*,
São Paulo, Cortez, n.º 17, 1988.
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *Cadernos CEDES*,
São Paulo, Cortez, n.º 20, 1988.
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *Cadernos CEDES*,
São Paulo, Cortez, n.º 21, 1988.
- ELIAS, M. D. C. A busca do caminho da Prática de Ensino. In: *Cadernos CEDES*. Encontros e Desencontros da Didática e da Prática de Ensino.
São Paulo, Cortez, n.º 18, 1988.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. et alii. *Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores*. Relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro, FINED/PUC-RJ, 1984.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo, Papirus, 1994.
- _____. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo, Cortez, 1992.
- _____. *Novos enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 1992.
- _____. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. *Interdisciplinaridade, um projeto em parceria*. São Paulo, Loyola, 1991.

- _____. Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo, Cortez, 1991.
- FERACINE, Luiz. O professor como agente de mudança social. São Paulo, EPU, 1990.
- FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.) Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo, Cortez, 1991, p. 34.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. Uma só escola para todos. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1990.
- GIL, Antônio Carlos & CRESPO, Maria Helena Guedes. Como elaborar projeto de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1988. 159p.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1986.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986, p. 11-12.
- LUPORINI, T. J. Uma Prática de Ensino em transição: uma experiência da U.F.P.G. Cadernos CEDES. São Paulo, 21: 67-71, 1988.

- MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.
- MASETTO, Marcos Tarcisio. Aulas vivas. São Paulo, Editores Associados, 1992.
- MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da Educação. Ijuí, Unijuí, 1992.
- MEDIANO, Zélia Domingues. A formação do professor de Prática de Ensino. Educação e Sociedade. São Paulo, Educação e Sociedade, 1984.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1988.
- MIZUKAMI, M. G. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, E.P.U., 1986.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Professores de prática pensando a didática. In: Cadernos CEDES. Encontros e desencontros da Prática de Ensino. São Paulo, Cortez, 1988.
- PICONEZ, Stella C. Bertholo. A prática de ensino e estágio supervisionado. São Paulo, Papyrus, 1991.

- PIMENTA, S. G. & GONÇALVES, C. L. Reverendo o ensino de 2.º grau. Propondo a formação de professores. São Paulo, Cortez, 1990.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Departamento de Educação. Manual de Estágio Supervisionado. Curitiba, 1990.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Diretrizes Básicas para as práticas de ensino. Curitiba, 1991.
- RANGEL, Mary. Currículo de 1.º e 2.º graus no Brasil. Rio de Janeiro, Vozes, 1988.
- RAYS O. Pressupostos teóricos para o Ensino da Didática. In: CANDAU, V. M. (org.). A didática em questão. Rio de Janeiro, Vozes, 1983.
- RIBEIRO, M. L. S. A formação política do professor de 1.º e 2.º graus. São Paulo, Cortez, 1984.
- SAVIANI, Nereide. Saber Escolar: currículo e didática. São Paulo, Autores Associados, 1994.
- SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a docência no ensino superior. In: Cadernos CEDES, São Paulo, 21:45, 1988.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa em Educação. São Paulo, Cortez, 1990. p. 14.

VEIGA, I. A. *A prática pedagógica do bom professor.* São Paulo, Papirus,
1989.

ANEXO I

P A R E C E R n.º 28/89-CONSEPE

E M E N T A - APROVA A PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DO CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE PEDAGOGIA. (*)

RELATOR: CONSELHEIRO ANTONIO QUIRINO DE OLIVEIRA

I - R E L A T Ó R I O

O Curso de Pedagogia, da PUC-PR, vem funcionando desde 1952, autorizado pelo C.N.E. (Conselho Nacional de Educação), via decreto n.º 30.565/52, de 20 de fevereiro de 1952. Foi reconhecido pelo decreto presidencial n.º 36.628, de 22 de dezembro de 1954, ofertando Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia. Pela lei n.º 540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu a reforma universitária no país, houve necessidade de adequação do currículo do Curso de Pedagogia. Esta adequação redundou na polivalência curricular em habilitações específicas no campo educacional, constando de uma parte comum e outra, diversificada.

A partir de 1972, em face da Lei n.º 5692/71, mister se fez nova alteração no currículo do referido curso, devido à implantação do ensino de 1.º e 2.º graus na rede de ensino. Naquela oportunidade, as habilitações propostas foram: Magistério das Matérias Pedagógicas e 2.º grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

Em 1978, as referidas habilitações foram reestudadas de forma a enfatizar a formação do professor.

Com base na portaria n.º 399/89, do CFE, de 26 de junho de 1989, o Curso de Pedagogia apresenta nova proposta de alteração curricular, sem descharacterizar a anterior, visando a priorizar a formação do pedagogo, implementando-a por meio destas novas habilitações:

- Magistério, do Pré-Escolar à 4.º série do 1.º grau;
- Magistério das Matérias Pedagógicas do 2.º grau;
- Orientação Educacional; e
- Supervisão Escolar.

Todas as habilitações, exceto a referente ao Pré-Escolar, têm currículo mínimo fixado pelo CFE.

Propõe o Departamento de Educação da PUC-PR, que o aluno faça, obrigatoriamente, uma habilitação de Magistério e, também, a de Supervisão Escolar ou a de Orientação Educacional, o que facultará ao aluno duas habilitações plenas. Tal fato pode ser depreendido das grades curriculares constantes no processo em tela.

Cumpra especificar que a carga horária proposta para cada habilitação é de 2.550 horas, portanto, dentro do parâmetro estabelecido pela PUC-PR, que é de 2.717 horas.

(*) Ver Resolução n.º 04/89-CONSEPE, pág. 22

II - P A R E C E R

Em face do exposto, somos de parecer que as alterações propostas pelo Departamento de Educação sejam aprovadas, salvo melhor juízo.

É o parecer.

III - D E C I S Ã O D O P L E N Á R I O

O Plenário do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou, sem ressalvas, o Parecer do Relator.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em Curitiba, aos treze dias do mês de outubro de mil novecentos e oitenta e nove.