

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PARA O CURSO DE PEDAGOGIA :
POSSIBILIDADES E AÇÕES CONCRETAS**

**CURITIBA
2001**

AMÉLIA CISCATO CHUCHENE WITIUK



**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PARA O CURSO DE PEDAGOGIA :
POSSIBILIDADES E AÇÕES CONCRETAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós - Graduação, Pedagogia Universitária, Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zélia Milléo Pavão

**CURITIBA
2001**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 238

Aos vinte e dois dias do mês de agosto de dois mil e um, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ: LEGISLAÇÃO, POSSIBILIDADES E AÇÕES CONCRETAS", apresentada por **Amélia Ciscato Chuchene Witluk**, ano de ingresso 1997, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Zelia Milléo Pavão	
Prof.ª Dr.ª Leda Scheibe	
Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Zelia Milléo Pavão	Conceito <u> 5 </u>
Prof.ª Dr.ª Leda Scheibe	Conceito <u> C </u>
Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng	Conceito <u> B </u>
	Conceito Final <u> B </u>

Observações da Banca Examinadora:

 Aprovação condicionada à reformulação do trabalho atendendo às determinações da banca

Prof.ª Dr.ª Lillian Anna Wachowicz
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

RESUMO

O presente trabalho, expõe o estudo sobre o projeto político pedagógico do curso de pedagogia, como responsável pela formação de profissionais reflexivos, aptos a trabalhar em ambientes de aprendizagem apropriados às condições contemporâneas. Para isso apresentamos a historicidade do curso de pedagogia como elemento capaz de fornecer indícios sobre a identidade teórica e os aspectos que fundamentam a formação do pedagogo. Defendemos que a elaboração dos Projeto Político Pedagógico e dos currículos devam ser capazes de garantir, nas áreas do conhecimento, as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que permitam aos profissionais apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas. Argumentamos, por outro lado, que este estudo não deve esgotar-se em si mesmo, deve ser elemento de contribuição aos profissionais da Pedagogia que tomam como objeto de estudo as questões educacionais que discutem a formação do professor em nível superior.

RESUMO

O presente trabalho, expõe o estudo sobre o projeto político pedagógico do curso de pedagogia, como responsável pela formação de profissionais reflexivos, aptos a trabalhar em ambientes de aprendizagem apropriados às condições contemporâneas. Para isso apresentamos a historicidade do curso de pedagogia como elemento capaz de fornecer indícios sobre a identidade teórica e os aspectos que fundamentam a formação do pedagogo. Defendemos que a elaboração dos Projeto Político Pedagógico e dos currículos devam ser capazes de garantir, nas áreas do conhecimento, as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que permitam aos profissionais apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas. Argumentamos, por outro lado, que este estudo não deve esgotar-se em si mesmo, deve ser elemento de contribuição aos profissionais da Pedagogia que tomam como objeto de estudo as questões educacionais que discutem a formação do professor em nível superior.

ABSTRACT

Present work carries out the educational politic project of educational course, as responsible about the formation of reflexive professionals, aptus to work in learning appropriate ambients to contemporaneans conditions. Is that we present the historicity about educacional course as na element capable to suplly signs about the teoric identity and the aspects that sustain the educacionalist formations. We defend that the draw up Educacional Politic Project and up the curriculum must be able to assure, in the knowledge areas, the necessary tools to build levels of analisys to let the professionals to grasp and learning the diferent conceptions and educational praticals. We argue, for another side, that this study mustn't exhaust by itself, must be contribute element for educational professionals that takes as study object the educational questions that discuss the formation of teachering in high level.

ABSTRACT

Present work carries out the educational politic project of educational course, as responsible about the formation of reflexive professionals, aptus to work in learning appropriate ambients to contemporaneans conditions. Is that we present the historicity about educacional course as na element capable to suply signs about the teoric identity and the aspects that sustain the educacionalist formations. We defend that the draw up Educacional Politic Project and up the curriculum must be able to assure, in the knowledge areas, the necessary tools to build levels of analisys to let the professionals to grasp and learning the diferent conceptions and educational praticals. We argue, for another side, that this study mustn't exhaust by itself, must be contribute element for educational professionals that takes as study object the educational questions that discuss the formation of teaching in high level.

SUMÁRIO

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	7
O CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	7
CAPÍTULO II.....	18
RETROSPECTIVA SOBRE OS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DE UM MODELO	18
CAPÍTULO III.....	40
O PROJETO PEDAGÓGICO: CONCEITO DA AÇÃO EDUCATIVA COMO NORTEADOR DE TODO PENSAMENTO	40
CAPÍTULO IV	53
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO PROJETO PEDAGÓGICO.....	53
O CURRÍCULO LINEAR E O CURRÍCULO INTEGRADO	53
CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS.....	75

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a meus pais a oportunidade de estudar e principalmente pelo apoio durante a batalha. As minhas irmãs Vivian e Isabel que souberam compreender as ausências em tantos momentos. E as meus sobrinhos Saulo, Thamires, Raísa e Matheus pelos sorrisos que motivaram nas horas de angústia e solidão.

Ao meu querido e amado marido, Aguinaldo, por ter sido corajoso o suficiente para acreditar em mim, e em todo o investimento que foi dispensado em tantos anos inclusive deixando de lado os seus próprios sonhos.

Ao Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, que em mais de cinco anos possibilitou discussões importantíssimas, e principalmente por ter conhecido pessoas tão especiais como: Neusa Maria, Jurema Kulik, Carmelita, Ana Lorena Briel, Waldirene Belardo, Marcia Barbosa, Maria Marta Balestra, Marcela, Anne, Edinalva, Maria Cristina, Juscelane Valério, Célia, Lídia, Ana Paula, Márcio, e tantos outros. Também é necessário lembrar o apoio de Frederico de Mello e Maria Doraci Nitz ao manterem a carga horária durante os anos necessários aos pagamentos das “infinitas mensalidades do curso”.

Não posso deixar de lembrar os companheiros da defesa, Hamilton Bonatto, Neusa e Maria Marta pelo incondicional esforço que fizeram ao me acompanhar em tão dolorosa batalha.

Também é necessário agradecer a professora Helena Leomir de Souza Bartnik, coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Positivo, pela colaboração nas pesquisas realizadas nos documentos da universidade.

Às professoras Lilian Anna Wachowicz e Zélia Milléo Pavão o respeito pela sólida carreira profissional e pela contribuição educacional dada a esse trabalho.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de apresentar o Projeto Político Pedagógico como elemento capaz de formar profissionais da educação reflexivos e aptos a atuar na sociedade contemporânea. Através da pesquisa documental sobre Projeto Político Pedagógico (PPP), ao lado da revisão bibliográfica de diversos autores, era expectativa entender se há um referencial teórico que aponta o professor reflexivo como sendo objetivo a ser alcançado pelos cursos de formação nos seus PPP's.

Desta forma, foi fundamental rever a origem da construção da identidade profissional do pedagogo, pois nosso cotidiano é marcado por mudanças e rupturas profundas, com grande impacto sobre as relações sociais, econômicas e culturais, das quais a universidade “precisa produzir conhecimentos significativos que provoquem o avanço da ciência, da tecnologia e da cultura” (BEHRENS apud MESQUIDA, 1996, p.45). A contribuição de Gomes também é significativa:

“O processo de profissionalização envolve esforço da categoria para efetivar uma mudança, tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade. Isso porque o trabalho pedagógico é ligado às finalidades e aos objetivos e, portanto, carregado de intencionalidade política, partindo de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns” (GOMES, 1993, p. 5, in VEIGA, 1998, p. 76).

Então cabe a nós, profissionais do saber, analisar a educação e as condições em que ocorre, para oferecermos a formação sólida que a sociedade exige dos professores. A própria modernidade requer a profissionalização desta categoria. Pois, segundo Perrenoud o “Profissional é considerado um prático que adquiriu, através de longos estudos, o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos de uma situação complexa.” (PERRENOUD, 2001, p. 11)

Observa-se que conforme as situações onde estão inseridos os profissionais da educação sua formação se encaminha pela busca da

autonomia e da adequação das suas ações. Desta forma podemos então recorrer a SCHÖN (1992) que questiona qual será o tipo de formação mais viável para os professores e que capacidades serão necessárias ao desempenho do seu trabalho. Parece, à primeira vista, que nosso universo educacional se desestruturou, e que mereceria uma revisão epistemológica imediata.

PERRENOUD (1993) também afirma que a formação do profissional na educação precisa ser repensada. Já não se pretende dar resposta certa para cada tipo de situação, mas dar recursos com vistas a analisar e enfrentar uma grande variedade de situações. Isto porque a profissionalização participa do movimento global das sociedades desenvolvidas e também do aumento contínuo das forças de trabalho. Este autor descreve competências novas como “competências profissionais” que consistem “num conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício” (PERRENOUD, 2001,p,12).

BEHRENS (1996) também indica a necessidade de repensar a capacitação docente, através da qualidade do trabalho e da profissionalização do professor. Para esta autora é necessário elencar diretrizes de formação: a do professor como profissional reflexivo; a do docente universitário, a formação inicial e a continuada, além é claro, da própria profissionalização do professor .

É preciso portanto, possibilitar ao docente não apenas reproduzir o que aprendeu na escola, mas propiciar-lhe uma prática comprometida com a reflexão do cotidiano escolar e com a formação do cidadão.

Fala-se em construção do conhecimento, mas na prática, permanece o repasse, o *habitus*, definido por BOURDIEU como “conjunto de esquemas que permitem engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos”. (in ANASTASIOU, 1998, p. 131).

Às vezes, este fato acontece por necessidade do sistema, que revela em discurso as mudanças, mas as regras construídas não permitem as consolidações necessárias, continuando esta educação

tradicional, onde são utilizadas provas, avaliações sistemáticas, impedindo a produção própria de alunos e professores, já que esses deveriam trabalhar juntos, construindo o conhecimento.

É inevitável repensar a formação que coloca à universidade toda esta responsabilidade. É necessário reconhecer e valorizar o saber docente, o saber da experiência e da tentativa do erro/acerto, pois o saber que brota da experiência é muito significativo, pois através deste o professor é capaz de avaliar as propostas, resultados, ações, e pode questionar o que lhe é imposto tornando-se de fato um profissional que reflete as ações cotidianas.

Desta forma a escola, através de seus Projetos Político Pedagógicos, deve “favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, oferecer espaços e tempo institucionalizados nesta perspectiva, criar incentivos à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e suas socializações...” (REALI, 1996, p.145).

Voltando a BEHRENS (1996, p. 140) podemos refletir: “A prática pedagógica, portanto, passa a ser objeto de ação e reflexão continuada, crítica, decisiva e determinante na busca individual e coletiva de trabalho docente qualificado. A formação inicial, a formação continuada e reflexiva precisam estar contempladas em projetos pedagógicos que enfatizem o desenvolvimento do profissional de magistério”.

Entretanto, para que os questionamentos a respeito da formação ocorram, segundo GIROUX (1997), é necessário: estabelecer uma perspectiva teórica, que redefina a crise educacional e ao mesmo tempo forneça bases para uma visão alternativa acerca do trabalho dos professores; (re)estabelecer a força coletiva dos professores em todos os níveis; modificar a visão do público quanto ao papel de praticantes reflexivos que os professores podem assumir.

Nesse quadro, e como já mencionado pelos autores consultados, o projeto pedagógico assume papel fundamental como forma de construção da identidade do profissional, e como documento capaz de

balizar as competências a serem adquiridas durante toda a sua formação, não só a inicial como também a continuada. O Projeto Político Pedagógico pode ser constituído das intenções de um determinado grupo expressos em objetivos e principalmente ter consciência de que esses objetivos podem vir a ser estabelecidos. Portanto, nossa intenção é indicar este mecanismo como ação efetiva pela busca da profissionalização do profissional da educação.

Portanto, o presente trabalho é justificado pela necessidade incessante que o meio educacional tem de debater as questões inerentes a sua existência. Para tanto, recorreremos a inúmeros autores, expostos ao longo do trabalho, que esclarecem sobre a importância de analisar como as Instituições de Ensino Superior (IES) têm organizado suas intenções sobre a formação dos educadores.

Temos visto pela mídia a efervescência em relação à formação dos educadores e seu futuro dentro de uma sociedade, técnica e cientificamente globalizada. Então, acreditamos ser necessária a explanação do referencial condutor dessa formação, para finalmente analisarmos as possibilidades concretas postas a serviço do professor reflexivo, no Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia.

Para encontrar respostas sobre o referencial condutor da formação do pedagogo postulamos o seguinte problema:

Há referencial teórico indicador de que o objetivo dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de pedagogia é a formação do professor reflexivo?

A intenção é verificar se já existem instituições de ensino superior que têm tentado transformar o estudante de pedagogia em sujeito crítico contextualizado capaz de elaborar ambientes de aprendizagem em um lugar de transformação e emancipação de cidadãos.

Desta forma, este estudo partiu em busca de elementos que respondessem às necessidades educacionais das instituições de ensino superior (IES) em relação à organização de seus projetos políticos pedagógicos. A metodologia utilizada pautou-se pela análise

documental, pois é “fonte estável e rica que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (GUBA e LINCOLN apud MENGA, 1986, p.39).

Os documentos pesquisados são o oficial e o técnico, escolha esta não aleatória, porque o objetivo era exatamente verificar o referencial teórico existente sobre a construção de projetos pedagógicos para a formação dos profissionais da educação. A opção pela pesquisa documental também se justifica pela contemporaneidade do tema escolhido, pois a ação reflexiva aliada à formação profissional tem sido bastante discutida, principalmente no que se refere a autonomia que pode vir a ser concedida ao professor, atributo tão premente na vida profissional moderna.

Como a pesquisa documental possibilita o estudo de documentos técnicos, onde procuramos recolher um projeto pedagógico, já em andamento, que apresentasse aspectos indicativos da construção de ambientes de aprendizagem, nos cursos de pedagogia, relacionados com a ação reflexiva através de propostas interdisciplinares.

Inicialmente foram consultadas três instituições: Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Centro Universitário Positivo. Optou-se pelo projeto da PUCPR, pois esta instituição apresenta em seu documento características mais próximas às apontadas pelo referencial teórico consultado e pelos objetivos deste trabalho.

Selecionados os documentos, o próximo passo foi especificar a metodologia de análise do conteúdo, pautada na definição dos termos Projeto Político Pedagógico, Currículo e Professor Reflexivo na expectativa de criar um quadro teórico consistente e relevante que permitisse identificar nos documentos analisados a sua contemporaneidade.

A definição da metodologia e as análises estudos posteriores possibilitaram que o estudo pudesse assim ser estruturado:

No primeiro capítulo apresentamos a historicidade do curso de pedagogia, o qual demonstrou a inexistência de identidade do profissional. O resgate deste panorama é forma de fornecer subsídios

sobre aspectos teóricos que podem fundamentar novas propostas para a formação dos pedagogos.

O segundo capítulo demonstra a contextualização de um modelo para a formação do profissional da educação, pautado pela modernização reflexiva, por um perfil inovador, onde o pedagogo seja capaz de aliar sua competência de refletir às ações cotidianas.

No terceiro capítulo há argumentação sobre o PPP como processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, identificando as necessidades educativas para a formação dos profissionais da educação.

Apresentamos no quarto capítulo as formas de organização curricular – linear e integrada.

Nestes dois últimos capítulos apresentam-se, ainda, as análises do documento da instituição pesquisada à luz do referencial teórico.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Este capítulo foi escrito, partindo da contribuição de Iria Brzezinski e Carmem Silvia Bissolli da Silva, para apresentar a historicidade do curso de pedagogia, cujo caminho percorrido, desde sua criação, fornece indícios sobre os aspectos sociais e culturais. Acreditamos na relevância da discussão destes caracteres para a formulação do PPP para a formação de professores.

O curso de formação de educadores foi criado na década de 30, época esta em que as manifestações educacionais encontravam-se circunscritas aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras.

Em 1880, instalou-se no Município da Corte, a escola noturna para professores e professoras, sob a direção de Benjamim Constant, onde repousa a nascente dos cursos de formação de educadores no Brasil. Com a Abolição da Escravatura houve várias mudanças educacionais inspiradas nas idéias liberais positivistas¹.

Em 1892 com a criação da Lei nº 88, surgem a Escola Normal²; curso para professores de escolas e ginásios - e a Escola Normal Primária para professores dos cursos preliminares e complementares.

Este foi o primeiro modelo de escola superior pública destinada à formação de profissionais da educação; projeto simbólico, apenas, vindo a desaparecer dos textos regulamentares da educação paulista.

A Primeira Grande Guerra Mundial contribuiu muito para que, a partir da segunda década deste século, ocorressem transformações econômicas, sociais e políticas no mundo todo. Tais modificações provocaram a composição de novas classes sociais, dentre essas a ascensão da burguesia industrial, que passou a delinear os principais

¹ Modelo este que influenciou principalmente na década de 30 a 70 os Cursos de Magistério.

² O termo "curso superior anexo à Escola Normal" não significa que este seria o de nível universitário, atualmente, denominado de Ensino Superior. À época (1892), o nível imediatamente superior ao secundário (Ginásio ou Escola Normal cursados após o nível primário) era o superior.

centros urbanos compostos pela classe média e pelo proletariado. Juntamente com a burguesia emergente passaram a disputar o jogo político com as tradicionais oligarquias rurais.

Tais modificações resultaram num redimensionamento dos problemas educacionais por influência dos novos ideais pedagógicos, assentados no liberalismo. A educação passou a ser encarada como fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência do novo estilo de vida e trabalho dos centros urbanos; com repercussões políticas e de formação dos magistérios.

Nos anos 20 a 30, tivemos o ideário da Escola Nova de John Dewey, expoente do escolanovismo americano, representado no Brasil, pelo seu discípulo, Anísio Teixeira. Este professor reforçou, no Brasil, o papel social da educação escolar, intensificando a crença de que seria possível reformar a sociedade pela reforma do homem. A escolarização passou a ser interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica; à escola atribuiu-se o papel de transformar a sociedade.

Em 1931, uma decisão governamental muda os rumos da organização das bases da política de formação de professores, criando a obrigatoriedade de titulação para o exercício do magistério no ensino secundário e normal. O professor deveria ser licenciado. Com isto, o governo reconheceu e caracterizou a profissão do professor secundário, como de nível superior.

Apesar dos esforços, foi somente em 4 de abril de 1939 pelo Decreto nº 1190, que foi instituído o curso de Pedagogia (por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil). Este visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive a pedagógica.

O curso de Pedagogia foi previsto como o único curso da "seção" de Pedagogia que, ao lado de três outras – a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras – com seus respectivos cursos, compuseram as "seções" fundamentais da Faculdade. Como "seção" especial foi instituída a de Didática, composta apenas pelo curso de Didática. Foram fixados os currículos plenos e também a duração para todos os cursos. Para a

formação dos bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de Didática formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como “3+1”. (SILVA, 1999, p.31)

O curso criou um bacharel sem apresentar elementos que auxiliassem na caracterização do mesmo, e ainda apontou como campo de trabalho o “exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (art. 1º, alínea a), que a partir de 1º de janeiro de 1943 passou ser exigência para preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação (art. 51, alínea c). Apesar disto, o profissional não possuía suas funções definidas, pois não havia campo profissional que o demandasse.

Um fator de tensão foi a separação do bacharelado e da licenciatura. Demonstrava, sem dúvidas a concepção dicotômica do processo pedagógico em conteúdo e método. A organização curricular não se limitou a um mínimo, dificultou a definição do exercício da função técnica a ser realizada pelo bacharel, e ainda atribuiu um caráter generalista às disciplinas fixadas para a formação do licenciado.

O licenciado também não tinha delimitações para seu campo de atuação, pois não havia o curso normal como área exclusiva de ação, mas chegou a ter o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática, conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto Lei nº 8530/46.

O Parecer 251 de 1962³, não identificou, mais uma vez, a identidade do profissional a que se referia, pois tratou o assunto de forma geral, apontando o curso como formador do técnico em educação. Outra face do parecer foi a de não ter feito nenhuma referência com relação ao campo de trabalho do profissional, pois fixaram um currículo mínimo sem vislumbrar campo de trabalho que o demandasse.

³ Esse parecer foi incorporado à Resolução CFE/62 que fixava o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, resolução esta aprovada sob a vigência da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei Federal n.4024/61 – e homologada pelo então ministro da educação e Cultura Darcy Ribeiro para vigorar a partir de 1963. (SILVA, 1999, p.36).

Uma contribuição muito importante para a reflexão sobre os cursos de pedagogia e sua identidade que não pode deixar de ser lembrada, ocorreu por ocasião de 1967 com a realização do Congresso Estadual de Estudantes - região de Rio Claro-SP – os quais apontaram à restrição da formação teórica do professor, criticando a adoção de um currículo enciclopédico do tipo “engessado” – que favorecia a perda do campo do profissional pedagógico, por oferecer insuficiente capacitação. (CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 1967, p, 159). A contribuição mais significativa deste grupo repousa na proposta para que o licenciado suprisse as necessidades da esfera educacional nos seguintes setores como especifica SILVA (1999, p,41):

planejamento educacional, TV educativa, instrução programada, educação de adultos, formulação de uma política educacional, educação de excepcionais, especialização em níveis de ensino, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal (análise e classificação de cargos, recrutamento, seleção, colocação e treinamento de pessoal), educação sanitária enquanto atinente às instituições educacionais.

Ainda no que tange aos direitos dos licenciados, conforme a Portaria MEC nº 478/54, SILVA (1999) comenta que até 1965 além das cadeiras relacionadas à educação, possuíam direito de lecionar outras disciplinas do ensino médio como História Geral e do Brasil, Filosofia e ainda Matemática. De 1966 a 1968, conforme Portaria MEC nº 341/65, os licenciados tiveram ainda os direitos estendidos à Psicologia, à Sociologia ou aos Estudos Sociais, e somente a partir de 1969, não lhes foi dado mais o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática.

Diante das angústias dos estudantes de Pedagogia e dos profissionais da área, ganhava impulso a idéia de se reformular a estrutura curricular e as disciplinas que a compunha. O que se defendia, então, era que, num determinado momento, e a partir da intencionalidade no campo de atuação, que os estudantes pudessem optar curricularmente por aquilo que lhes interessasse.

Foi somente a partir do golpe de 1964, que a figura do técnico em educação surgiu com todo o seu esplendor, visto que a administração pública e privada submetia-se às exigências do projeto de desenvolvimento nacional visado pela ditadura militar. Então, o técnico se tornara um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento. Portanto a partir da década de 60, que a influência do novo pensamento governamental se torna clara à área educacional; daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, tanto no que se referia à formação de profissionais para seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre cursos superiores e profissões.

O Parecer de 1962 nº252⁴ mudou o panorama dos cursos de formação dos educadores, posto que criou as habilitações e fragmentou a formação do pedagogo. Organizou para isso uma *base comum*, e uma *parte diversificada* – e foi nesta parte específica que se criaram as habilitações. Fixou, portanto, os mínimos de currículo e duração para os cursos, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. (SILVA, 1999, p,45)

Mesmo tendo diferentes habilitações, o curso de Pedagogia emitia só um diploma com título único de licenciado para todos os estudantes; os diplomados ainda, em princípio, seriam professores do ensino normal, com exceção daqueles que cumprissem o curso em curta duração. Aos alunos de graduação plena seria garantido o direito de lecionar, no curso normal, as disciplinas correspondentes tanto à parte comum do curso quanto as suas habilitações específicas.

⁴ Esse parecer, assim como o anterior, foi de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, tendo sido incorporado à Resolução CFE n.2/69 que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Tais peças legais nortearam a organização do Curso de Pedagogia até recentemente e só foram descartadas por ocasião da aprovação da nova LDB – Lei Fed. N. 9394/96. (SILVA, 1999, p. 45)

Com relação à docência do magistério primário, do ponto de vista legal, não havia qualquer dúvida, porque “*quem pode o mais pode o menos*”: quem prepara o professor primário também pode ser professor primário.

Com relação ao Parecer 252/69 faz-se imperativo considerar as análises realizadas por SILVA a respeito de que apenas o pedagogo foi considerado como educador pela legislação e que a estrutura curricular proposta carece de consistência do ponto de vista epistemológico e traduz uma proposta ambivalente de formação do pedagogo, sendo decorrente do trato que nossos legisladores deram, mais uma vez, à questão da divisão do trabalho em educação. (1999, p,55)

Conforme o exposto, o curso de Pedagogia desde sua criação em 39 até hoje, teve como problema fundamental definir a função do curso e, conseqüentemente, definir o destino dos egressos. Em 39 se caracterizava por formar os bacharéis – a não ser para a ocupação dos cargos no Ministério da Educação, o bacharelato não era exigência do mercado - e mesmo ao licenciado em Pedagogia, a situação não era diferente.

Em 1962, ainda por meio do Parecer nº 251, o conselheiro Valnir Chagas ofereceu alguns indícios para a identificação do trabalho do pedagogo, indicando o técnico em educação como profissional a ser formado através do bacharelato. Profissional este ajustável a todas as tarefas não-docentes, indicação esta como reflexo de um campo de trabalho que começou a se esboçar a partir de 1950. Essa nova situação ajudava a vislumbrar as possibilidades profissionais do bacharel em pedagogia. Acentuava, porém, a dimensão técnica do trabalho do pedagogo. A questão da docência também se esclareceu pois o relator colocou a licenciatura em função da formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal.

Quanto à organização curricular - queixa esta enunciada pelos estudantes durante o CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, em 1967 na Região de Rio Claro - era vista como engessada, enciclopédica, que oferecia poucas possibilidades de

instrumentalização, tanto que, esta insuficiência técnica era vista como causa das dificuldades em relação ao mercado de trabalho e responsabilizada pela imprecisão do currículo.

Entre 1973 e 1978, o conselheiro Valnir Chagas teve a oportunidade de ver quase realizadas algumas de suas previsões elaboradas em 62. Esta iniciativa, em 1976, chegou a receber homologação de algumas indicações aprovadas, as quais porém, foram sustadas e devolvidas ao Conselho pelo ministro da Educação e Cultura (SILVA, 1999, p, 69-70). “Foi somente no final da década de 70, a partir da notícia de que as indicações sustadas começavam a ser reativadas pelo MEC, que professores e universitários se organizaram no sentido de controlar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil, através de movimentos que perduram até nossos dias.” (SILVA, 1988, p, 31)

Foi, porém, somente em 1980, quando o MEC retomava a matéria a partir das Indicações CFE nº 67/75 e 70/76, que os participantes da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUCSP, se organizaram para mobilizar o País visando interferir nos rumos do processo. Para isso, criaram o Comitê Nacional Pró-Reformulações dos Cursos de Formação de Educadores que se articulariam a outros comitês criados nos Estados. Este comitê passou então a ser o maior articulador em função do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores, porque se fortalecia, muitas vezes nas iniciativas promovidas pelos organismos oficiais, por instituições universitárias, bem como pelas associações de classes. Este comitê indicou uma profunda redefinição na tradicionalmente estabelecida relação entre bacharelado e licenciatura; sendo assim que se criou a idéia dos cursos de educação que, a partir de um núcleo comum de estudos sobre o qual se assentaria a formação específica dos diferentes cursos, seriam oferecidos na graduação e estariam voltados à formação de professores para os vários níveis de ensino, e somente na especialização é que se faria o preparo de educadores para as tarefas não-docentes. (SILVA, 1999,p,77)

A falta de identidade, apesar de todos os louváveis esforços de várias entidades, até hoje se caracteriza como forte indicador das dificuldades em se tentar solucionar o assunto. “Os cursos de formação não foram redefinidos e os interessados e/ou responsáveis por essa reorientação procuraram adiar qualquer decisão legal a respeito da matéria.” (SILVA, 1999, p,75) . Mas o “**Documento Final**” de 21 a 25 de novembro de 1983 da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, passa a se constituir como **referência básica** para o encaminhamento das reflexões a respeito da formação do educador. A idéia principal é formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, e também ter a docência como base da identidade profissional do educador, isto assegurado pela “**base comum nacional**” que estabelece uma nova relação entre bacharelado e licenciatura, mas não exaurindo a sua discussão, inclusive contando com o envolvimento das entidades profissionais e outras associações, agora sob a coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) até 1990 e depois pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

“Sabe-se, inclusive, que não há espaços, no movimento, para consideração de propostas de reformulação dos cursos que não estejam orientadas por essas idéias básicas. Há, por exemplo, a situação descrita por Libâneo quando da apresentação de uma proposta no VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em julho de 1992, em Belo Horizonte, em que sugeria a manutenção de dois cursos distintos pelas Faculdades de Educação: o de Pedagogia e o de Licenciatura para a formação de professores para todo o ensino fundamental e médio. Sua proposta foi discutida, mas, segundo a decisão dos organizadores, não pôde ser votada, uma vez que contrariava os princípios historicamente definidos pelo movimento” (LIBÂNEO apud SILVA, 1999,p, 79).

Com relação a docência na educação infantil o documento trata o assunto de maneira pouco clara, mas indica “... A escola é o espaço

por excelência de formação do professor da 1ª à 4ª série, implicando a sua redefinição e revitalização a fim de recuperar sua identidade” (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1983, p, 65), portanto esta “formação não aconteceria no curso de Pedagogia, uma vez que as faculdades de educação têm o compromisso com o “aperfeiçoamento dos professores de 1ª à 4ª série” assim como também com a melhoria do ensino de 1º grau” (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1983, p, 65).

A partir de 1990, a identidade do pedagogo deixa de ser uma das questões centrais do movimento coordenado pela ANFOPE, porque a partir de então considera-se que as divergências estariam superadas se admitidas as diferentes opções e experiências locais. O foco de estudo passa, agora, aos temas específicos referentes à formação dos educadores em geral versando sobre a organização da base comum nacional. Entretanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, trouxe novamente o curso de Pedagogia para o centro das discussões. Em seu artigo 62 introduz uma nova instituição – os Institutos Superiores - como responsável pela formação dos professores para a Educação Básica, e em seu art. 63, o curso Normal Superior destinado à formação de docentes para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Os questionamentos a respeito do curso de Pedagogia continuar ou não mantendo essa função eclodiram por todo o País, até no sentido de investigar se a LDB estaria, de forma embutida, encaminhando o curso à extinção gradativa.

Sem dúvidas, a maior contribuição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), foi em agosto de 1998, com a formulação do documento “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação” a partir das discussões realizadas no IX Encontro Nacional realizado em Campinas. Em linhas gerais, o documento propõe “ (...) a formação de um profissional de caráter amplo, com

pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (...)"'. (Documento da ANFOPE sem referências) Neste mesmo documento citado, a CONARCFE aponta para os objetivos da proposta quando afirma:

"educador que, enquanto profissional de ensino (...)tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere". (CONARCFE, 1989 apud Documento da ANFOPE sem referências)

As orientações expressas contemplam também o perfil do profissional da educação, as competências e áreas de atuação, os eixos norteadores da Base Comum Nacional, os princípios e componentes para a organização curricular, e, por fim, a duração dos cursos. (SILVA, 1999, p, 88).

Outra questão de fundamental importância são as ações últimas do Governo Federal nos seus Decretos N° 3.276, de 6 de dezembro de 1999 e o N° 3.554, de 7 de agosto de 2000 assinados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro Paulo Renato de Souza, que decretaram o fim dos cursos de Pedagogia e do magistério de nível médio como formadores de docentes ao afirmar que "A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores" (Dec. 3276). Mas no primeiro semestre de 2000, sob fogo cruzado, e diante das pressões da opinião pública, em agosto, foi aprovado o Decreto n° 3554 que alterou a palavra "exclusivamente" por "preferencialmente". Esta situação não esclareceu quem

realmente pode formar professores de educação infantil e de ensino fundamental, o que nos remete ao passado quando um pedagogo podia formar o professor de 1^a à 4^a série mas não podia atuar como docente neste mesmo nível.

CAPÍTULO II

RETROSPECTIVA SOBRE OS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DE UM MODELO

Esta pesquisa documental procura levantar aspectos sobre os referenciais teóricos existentes sobre a formação de professores. É possível perceber o grande número de autores estrangeiros pesquisados, pois a literatura nacional quase pouco contribui sobre o assunto. Inclusive foram consultadas dissertações e teses, via internet, de outras instituições, no intuito de buscar dados nacionais e reais.

Nos últimos anos, o conceito de modernização tem sido criticado pelos cientistas sociais, por mascarar ideologias e desigualdades na distribuição do poder. BECK, GIDDENS e LASH citados por YOUNG (2000, p. 226) distinguem três tipos de modernização: a evolutiva, a tecnocrática e a reflexiva.

A *modernização evolutiva* refere-se às mudanças sociais, políticas e econômicas que tiveram início no princípio do século XIX na Europa. Dentre suas características, temos: uma crença acrítica no laço entre ciências e progresso; a extensão dos métodos racionais e científicos das questões tecnológicas às decisões acerca da educação, da saúde, etc.; a expansão das instituições especializadas em educação formal; a diferenciação das profissões; e a produção de um saber cada vez mais especializado.

A *modernização tecnocrática* envolveu a aplicação extensa de métodos científicos, a substituição e/ou controle de áreas crescentes de trabalho rotineiro por sistemas de computadores, a introdução autoconsciente de modelos de eficiência empresarial no setor público, até mesmo da educação, e a extensão da avaliação, da monitoração e dos testes de capacitação.

A *modernização reflexiva* (BECK, GIDDENS e LASH citados por YOUNG, 2000, p. 227) é uma expressão do reconhecimento cada vez mais amplo de que as abordagens tecnocráticas da modernização criam

problemas que não podem resolver. Alegam que só por meio da reflexividade ou da exploração dos fundamentos de sua própria prática e legitimidade, a modernização pode realizar as possibilidades libertadoras que sempre reivindicou.

YOUNG (2000) sugere a adoção do modelo de modernização reflexiva para a formação de professores. Esse modelo tem, segundo YOUNG (2000, p.48), várias vantagens. Em primeiro lugar, levaria à comunidade educacional um crescimento da “inteligência coletiva” para todos os níveis; isso é algo que não se pode alcançar por meio de uma política que se concentre apenas no controle. Segundo, seria parte de uma política capaz de tornar o aprendizado uma prioridade para alunos e professores ao longo de suas vidas. Terceiro, indica a importância de articular três elementos da educação de professores – educação e treinamentos iniciais, atualização no serviço e estudo de pesquisa e pós-graduação – num único sistema, em vez de vê-los como totalmente separados. Para que isso efetivamente ocorresse haveria algumas implicações que deveriam ser cuidadosamente analisadas e organizadas, como por exemplo que o conceito de aprendizagem na educação de professores se pautasse por três momentos: 1) os professores aprenderiam que um treinamento inicial os prepararia para ver na promoção do aprendizado vitalício algo central em seu futuro papel de profissional; 2) a segunda maneira seria quanto à forma e ao conteúdo do aprendizado na educação de professores, bem como a sua localização; 3) uma nova abordagem do aprendizado profissional exigiria novos tipos de relação entre as escolas e as universidades - embora aprendam alunos e professores, o aprendizado é sempre um processo social – portanto, se os professores aprofundarem conhecimentos com base na experiência escolar, estas próprias instituições têm que dar prioridade ao aprendizado, não só entre alunos, mas também entre funcionários. Em outras palavras, as escolas devem tornar-se organizações de aprendizado.

O currículo para formação de professores deve também estar associado à modernização evolutiva, esta embasada no treinamento

orientado, juntamente com um sistema dual de disciplinaridade – disciplinas pedagógicas e disciplinas do currículo escolar. Assim, como o currículo do futuro, de nível avançado, precisa desenvolver novas relações entre as matéria escolares e entre elas e o mundo fora da escola, assim também um currículo de educação de professores embasado na especialização conectiva, deve desenvolver uma nova relação entre as disciplinas educacionais e entre elas e os problemas práticos enfrentados pelos professores.

A modernização tecnocrática da educação de professores no Reino Unido, a partir de 1980, fez parte do projeto neoliberal mais amplo dos sucessivos governos conservadores, que têm seus paralelos no mundo inteiro, inclusive no Brasil. Desmoralizou os professores e educadores de professores nas universidades e produziu apenas ganhos limitados na melhoria da eficiência dos professores. Ainda não está claro se as mudanças que vêm sendo produzidas pelo novo governo trabalhista são um passo adiante na estrada da modernização tecnocrática, ou os primórdios das condições para uma mudança rumo a modernização reflexiva. A responsabilidade daqueles que estão na universidade não é apenas a de criticar o caráter burocrático das reformas recentes, mas também a de articular alternativas reais e o modo como elas possam elevar o nível e incentivar um novo profissionalismo dos professores, que ponha o aprendizado no centro do currículo de educação de professores.

Nesta perspectiva de contextualizar o que orienta a organização do conhecimento dentro das instituições de ensino superior, julgaremos oportuno o exemplo citado por YOUNG (2000) para exemplificar práticas utilizadas em outro país.

A REALIDADE DO REINO UNIDO COMO PRINCÍPIO DE DISCUSSÃO SOBRE AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

Da década de 1960 à de 1980, os currículos de educação de professores no Reino Unido foram dominados pelas disciplinas

pedagógicas, sobretudo a filosofia da educação, a psicologia da educação e a sociologia da educação (currículo linear). O pressuposto era de que essas disciplinas ofereceriam esquemas conceituais que permitiriam aos professores entender seus papéis, e serviriam de base sobre a qual pudessem fundamentar seus estudos para os graus superiores. Esta nova situação entrou em colapso na década de 80, por duas razões: 1) De ordem prática. As disciplinas pedagógicas são inevitavelmente abstratas em relação a quaisquer situações de ensino da vida real. Não podem portanto, oferecer um fundamento adequado para os estudantes dos cursos de preparação de professores entenderem os problemas que enfrentam em sala de aula. Entre 1960 e 1970 as disciplinas pedagógicas eram ministradas em separado **e esperava-se de alguma forma que os alunos articulassem as idéias das diversas disciplinas e as tornassem relevantes para a prática.** 2) Razões políticas. As disciplinas, sobretudo a sociologia, eram vistas pelos governos da época como críticas, e não construtivas, pois identificavam problemas sistêmicos, mas não apontavam soluções pedagógicas.

O currículo reformulado na década de 1980 foi reconhecidamente inadequado por focalizar-se tipicamente nos problemas de sala de aula e em problemas enfrentados pelos estudantes dos cursos de preparação de professores. Contudo, os professores continuavam a voltar à prática docente com problemas que não conseguiam resolver. Com sua ênfase nos problemas, os cursos universitários tendiam a confirmar uma concepção de “patologia social” da escolaridade, ou seja, os estudantes dos cursos de preparação de professores aprendiam que as escolas falhavam porque faltava motivação ou capacidade aos alunos ou porque tinham maus professores. Esses currículos baseados nos problemas de sala de aula negavam aos alunos o acesso a conceitos que, ligando suas experiências práticas ao contexto mais amplo que as determinou, poderiam ajudá-los a entender os problemas enfrentados e permitir-lhes melhorar a sua prática.

Na década de 1990, o governo do Reino Unido tentou enfraquecer a ligação entre educação dos professores e as universidades. A educação sempre teve uma situação incômoda nas universidades do Reino Unido, e provavelmente, na maior parte dos países também. Em sua maioria ministrada em programas de pós-graduação de um ano, foi tradicionalmente uma combinação de “aprender fazendo” na escola, aconselhamento pedagógico prático para o ensino de matérias especializadas e teoria educacional multidisciplinar. As políticas criadas para reduzir o papel das universidades na educação de professores visavam conceder um papel maior aos professores praticantes e a concentrar-se mais no aconselhamento pedagógico especializado e menos na “teoria”. Em outras palavras, aprender a ensinar era considerado um processo, em ampla medida, prático e experimental e, na medida em que alguma teoria estivesse envolvida, ela sugeriria a reflexão dos estudantes dos cursos de preparação de professores sobre suas próprias práticas.

Outro fator relevante da política do governo de redução do papel das universidades na educação dos professores era a desvalorização da importância desses estudantes terem acesso à pesquisa na universidade. Isso por mais uma vez, contribuiria para que os estudantes não tivessem acesso aos conceitos necessários a sua reflexão.

Por sugestão de dois pedagogistas David Hargreaves, professor de educação na Universidade de Cambridge, e Cris Woodhead, inspetor chefe de escolas, que por rejeitarem a maior parte da pesquisas realizadas feitas nas universidades, sugeriram que o orçamento, já minúsculo das universidades, fossem transferidos diretamente para as escolas, o que os tornaria quase invisíveis se fossem divididos por todas as escolas do país. Esta conclusão aponta que é mais provável enfraquecer os laços entre a universidade e a escola, em vez de descobrir maneiras de ampliá-los. Isso torna a pesquisa educacional nas universidades menor, e não mais, capaz de desempenhar um papel no melhoramento da prática educacional.

Esses orçamentos, na maior parte das instituições, foram usados para que os professores dessem continuidade a seus estudos para obter diplomas de graduações superiores durante sua vida de trabalho. Portanto, essa “verba” passou a cobrir os salários dos professores, os livros e os custos de construção e manutenção do saber. Os resultados diante desses posicionamentos podem ser observados diante das seguintes constatações: a) o desaparecimento das oportunidades para que os professores fossem liberados para períodos significativos de estudo em tempo integral; b) uma queda no número de professores que estudavam em cursos de tempo parcial; c) um deslocamento dos cursos para obtenção de diploma de mestrado daqueles baseados em disciplinas educacionais para os de campos aplicados, como de gestão e administração; d) e em aumento substancial no número de cursos breves organizados individualmente pelas escolas para seu próprio pessoal.

Essa mudança nos serviços de desenvolvimento profissional de um modelo *profissional* para um modelo *institucional* tem várias características que estão relacionadas com a tese geral da modernização tecnocrática. Inicialmente porque oferece um esquema, pela primeira vez, para ligar o desenvolvimento profissional dos professores às necessidades de recursos humanos na escola. Segundo, porque pode ser considerado uma extensão dos argumentos a favor da privatização e da desregulamentação dos serviços de treinamento para o setor privado. Em outras palavras, supõe-se que as escolas, como as empresas comerciais, ocupem a melhor posição para decidir acerca de suas próprias necessidades de treinamento. Terceiro, pressupõe que os diretores e os mais altos administradores da escola tenham competência para identificar as necessidades de recursos humanos de suas escolas e nisso vejam parte de suas funções. Quarto, confia em que as escolas reservem fundos para o desenvolvimento profissional suplementar de seu pessoal, quando estão sob a pressão de necessidades de curto prazo, como a substituição de pessoal e novos livros. Inevitavelmente, a continuidade

da educação profissional de seu pessoal é vista como uma necessidade a longo prazo e menos urgente, e assim, na prática, costuma ser deixada de lado.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Mas de que forma realmente podemos preparar nossos professores para as ações que exercerão na sua prática pedagógica para possibilitar ao aluno não somente a aquisição do conhecimento, mas também a sua produção. Essa discussão se torna ainda mais válida dentro dos cursos de formação de professores e principalmente na Pedagogia. SCHÖN (1992, p. 79-80) também contribui quando pergunta: Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente? Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

Outro exemplo interessante dado por SCHÖN (1992, p.82) é o do professor, que falava de um aluno: “Ele sabe fazer trocos mas não sabe somar os números”. Poder-se-ia perguntar se estão sendo orientadas, em sua aprendizagem, as futuras professoras para a aquisição de competências mínimas para o exercício profissional tais como: a capacidade de análise das situações do cotidiano escolar como também a “percepção” sobre o referencial heterogênea que nossas crianças trazem para a escola. É o mesmo SCHÖN (1992, p.82) que indica a possibilidade de ação a ser tomada nessas situações quando afirma que:

“Se o professor quiser se familiarizar com este tipo de saber, tem que prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.”

O professor então passa a ter a capacidade de aliar sua competência de refletir às ações cotidianas mais elementares. O Conde Léon Tolstói, em seu projeto de ensinar filhos de camponeses, citado por SHÖN (1992, p.82-83), menciona a prática do processo de reflexão-na-ação “que pode ser desenvolvido numa série de momentos combinados numa habilidosa prática de ensino”.

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; (...) . Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavra. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Parece então que se tem aqui uma tarefa importantíssima (SHÖN, 1992, p.88) pensar a respeito sobre às diversas maneiras de formar um professor para que ele se torne capaz de refletir *na* e *sobre* a sua prática. Paulo Freire também apontava esta preocupação ao afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 1999, p.43-44)

Neste sentido o pensamento de ALARCÃO (2001, p.11) é pertinente pois afirma que essa nova forma do agir pedagógico “tem implicações ao nível da escola e reflete-se na maneira como se concebe a formação e o currículo, como os professores percebem e concretizam a sua prática pedagógica, como os alunos vivem o seu ofício de estudante.” Então a “escola reflexiva deve ser concebida

como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. (p.11) Portanto numa proposta semelhante a esta a instituição deve acreditar na organização de contextos de aprendizagem, que exijam e estimulem os alunos no desenvolvimento das competências necessárias para viver em grupo.

... a aprendizagem é um processo continuado de construção experienciada de saber e que a escola tem uma função curricular a desempenhar, considera-se o currículo como guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola, em geral, e a cada escola, em particular, a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador. Assim, o currículo inerte nas folhas de papel torna-se vivo na ação do professor com os seus alunos. Atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida. (...) Os alunos habituados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação.” (p. 11-12)

Segundo LIBÂNEO (1999) em 1997 a Secretaria de Educação Superior do MEC – Ministério da Educação e Cultura - convocou as instituições de ensino superior a apresentar propostas de novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, a serem, em seguida, elaboradas por comissões de especialistas. A Pedagogia também formou sua comissão (composta pelos professores: Leda Scheibe (Presidente), Celestino Alves da Silva, Márcia Angela Aguiar, Tizuko Morchida Kischimoto e Zélia Milléo Pavão) que apresentou em 06 de maio de 1999 uma proposta de Diretriz Curricular.

O autor ainda aponta que tem sido difícil encontrar consenso sobre questões cruciais: “o que deve ser um curso de Pedagogia; o que define um trabalho como ‘pedagógico’; em que consiste a formação pedagógica e o exercício profissional do pedagogo; se há lugar para especializações ou habilitações; qual a diferença entre pedagogo e professor, pedagogo e educador, etc.” (1999, p.3)

Como já citamos a proposta curricular da ANFOPE defende um curso de Pedagogia baseado na formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo na docência a base de sua identidade profissional. Entretanto, LIBÂNEO (1999, p. 4) afirma que há educadores que “não se sentem à vontade para aderir *in totum* às teses da ANFOPE, especialmente quanto à identificação do curso de Pedagogia com a licenciatura, o que decorre de sua tese maior, a docência como base da formação pedagógica”. Para argumentar contrariamente expõe uma questão-chave que refere-se à identidade do curso de pedagogia e às licenciaturas:

(...) a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou pedagogo não diretamente docente), a redução da formação do pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área e exercício profissional. Esse é o núcleo da minha contestação. (LIBÂNEO, 1999, p.5)

Para LIBÂNEO o equívoco da ANFOPE acontece por causa do conceito lógico-conceitual que deixa de ver a Pedagogia como reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. “Ela investiga os objetivos sóciopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. (...) Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas.” (1999, p.7) Segue ainda afirmando que:

(...) o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo pedagogia como metodologia, como procedimento de ensino, como a prática do ensino, que é um entendimento mais vulgarizado de pedagogia. (1999, p.7)

Libâneo conclui afirmando que esse reducionismo pode ter provocado algumas situações:

Caracterizar a Pedagogia “como campo teórico-investigativo e identificá-la como uma licenciatura, teve conseqüências na discussão sobre o papel das faculdades de educação.”(p. 8) “(...) reduzindo-se o papel das faculdades de educação a proporcionar licenciatura para formar professores para séries iniciais e para o curso normal, não se teria mais o curso de Pedagogia (sctricto sensu). Ou seja, não haveria mais sentido a existência das faculdades de educação, bastando transformá-la em centros de formação de professores. (Não estaria aí a origem da denominação “Institutos Superiores de Educação”?)

PIMENTA, apud LIBÂNEO (1999, p.9), também concorda em alguns aspectos e afirma:

Os cursos de Pedagogia, de modo geral, oferecem a seus alunos estudos disciplinares das ciências da educação (psicologia, filosofia, história, sociologia e outras) que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mãe para falar sobre educação, o fazem de maneira meramente disciplinar, sem dar conta das especificidades do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na multiplicidade – o que apontaria para uma perspectiva curricular interdisciplinar.

Acrescenta ainda duas posições polêmicas quando afirma que se o pedagogo é professor, será professor de quê? “O que dizer então do profissional pedagogo?” (p.9) Esta situação o colocaria a ter um curso dominado por disciplinas metodológicas e de práticas de ensino, que o colocaria em “situação precária de formação perante os especialistas das áreas.” “Enquanto isso, a Pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar – não tem sido tematizada no curso de formação do pedagogo.”(p,10)

KISHIMOTO (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE,1999, p.61) afirma que tem-se insinuado que é prática recente a Pedagogia formar professores para a educação infantil e séries iniciais, questão

levantada nos anos 80: “o que pode o mais pode o menos”, ou seja, se o pedagogo pode formar o professor de educação infantil, porque não pode assumir a docência nestas escolas? Ainda completa assegurando que essa prática teria gerado criar habilitações de séries iniciais e educação infantil no interior do curso de pedagogia.

Para comprovar sua idéia de que é vocação histórica do curso de pedagogia, desde os anos 30, formar professores de educação infantil, ela utiliza os dados estatísticos do MEC/SESU/Cosin/Dain:

QUADRO 1

Habilitação em educação pré-escolar em Instituições de Ensino Superior

Mantenedor	1990	1980	1970	1960	1950	1940	1930	s.d.	Total
Estadual	4	5	2	2	1	-	-	-	14
Federal	1	4	3	4	-		2	4	19
Municipal	1	1	-	2	-	-	-	-	4
Particular	14	3	10	4	5	1	-	6	43
Total Geral	20	13	15	12	6	1	2	10	79

Fonte: Educação & Sociedade, 1999, P.61

QUADRO 2

**Habilitação pré-escola à 4ª série do Ensino Fundamental
em Instituições de Ensino Superior**

Mantenedor	1990	1980	1970	1960	1950	1940	1930	s.d.	Total
Estadual	3	-	-	1	-	-	-	-	4
Federal	1	-	-	1	-	-	-	-	2
Municipal	11	-	-	-	-	-	-	-	11
Particular	5	1	2	-	3	-	-	6	17
Total Geral	20	1	2	2	3	-	-	6	34

Fonte: Educação & Sociedade, 1999, P.61

QUADRO 3

Total de cursos de pedagogia com licenciatura em educação infantil

Mantenedor	1990	1980	1970	1960	1950	1940	1930	s.d.	Total
Estadual	7	5	2	3	1	-	-	-	18
Federal	2	4	3	5	-	-	2	4	20
Municipal	12	1	-	2	-	-	-	-	15
Particular	19	3	12	4	8	1	-	12	60
Total Geral	40	13	17	14	9	1	2	16	113

Fonte: Educação & Sociedade, 1999, P.61

Outra importante contribuição é das professoras Leda Scheibe e Márcia Angela Aguiar que em seu artigo publicado na revista Educação & Sociedade (1999, p.220-235), apresentam subsídios para compreender a situação atual do curso de Pedagogia no Ensino Superior brasileiro e as dificuldades diante das novas diretrizes curriculares para esse curso, com vistas a afirmar a identidade do profissional de educação e a construção da docência como base de sua formação. Contextualizam, referenciando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, afirmando que esta lei não extinguiu o curso de pedagogia, porém, deixou a “questão de como interpretar o curso de pedagogia de agora em diante, se esse curso passou, sobretudo nos últimos anos, a formar justamente o professor para as

séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil.”
(p.223)

Outra questão apresentada pelas autoras se refere às condições para a nova formatação dos cursos de licenciatura e de pedagogia. Na pedagogia:

(...) rompe-se, na prática, com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas. Acentua-se, por imposição legislativa, a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e a destinada às séries finais desse nível de ensino e do ensino médio. Impõe-se tal dicotomia no interior do *locus* de formação dos profissionais da educação, além de se atribuir aos institutos a prerrogativa da formação dos professores no setor privado. Com isso, aplaina-se o caminho para o esvaziamento do curso de pedagogia e para o sucesso das propostas que visam dele retirar a base da docência, transformando-a na prática em um bacharelado. (p. 229-230)

No mesmo artigo, o currículo do curso de pedagogia também foi alvo de discussão de SCHEIBE e AGUIAR, estas apontam que no país diversos cursos continuam mantendo a mesma estrutura curricular, “formando unicamente o especialista em administração escolar, em supervisão escolar e em orientação educacional, atendendo-se apenas ao mínimo exigido pela Resolução CFE nº2/69 (...)” (p. 231) e, atualmente, atendendo às especificações do governo federal com relação à criação dos Institutos Superiores (Parecer nº CNE/CES 133/2001). Esta situação “induziu às IES a apresentarem propostas curriculares que contemplem as antigas habilitações em detrimento da formação docente, como forma única de obter aprovação de seus cursos nas instâncias oficiais.” (p. 232)

Com base nos debates sobre a formação do educador a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia⁵ apresentou como já citado anteriormente uma proposta de diretrizes curriculares a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação para a devida aprovação, neste documento a comissão assumiu:

⁵ Esta comissão, como já citada na página 62, é composta pelo seguintes profissionais: Leda Scheibe (Presidente), Celestino Alves da Silva, Márcia Angela Aguiar, Tizuko Morchida Kischimoto e Zélia Milléo Pavão.

(...) a tese de que o curso de pedagogia destina-se à formação de um 'profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como bases de sua formação e identidade profissional'. Assim esse pedagogo poderá atuar na docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não -escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional. (p.232)

Mas a principal contribuição do artigo das professoras SCHEIBE e AGUIAR foi no sentido de apontar em sua conclusão que essas discussões reativam o papel da universidade na formação dos professores e completam:

Entender o curso de pedagogia desvinculado da formação de professores, num entendimento que vem sendo assumido por acadêmicos e representantes do Conselho Nacional de educação, é deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país. A trajetória peculiar que assumiu o curso de pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas principalmente e ainda o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

PAVÃO (1999, p.3) também contribui para pensarmos na formação do educador quando aponta quatro eixos fundamentais para a prática educativa:

- Relação teoria-prática (perpassando todo o currículo) que se refere a como se dá a produção do conhecimento na dinâmica curricular do Curso, tendo em vista a superação da estrutura curricular que tende a dar primeiro uma base teórica, para depois o teórico ser praticado, grosso modo, na prática de ensino e nos estágios supervisionados. Portanto, o trabalho pedagógico é o articulador curricular e impõe a pesquisa como um elemento extremamente importante para a formação profissional;
- Formação teórica que articula a ampliação da parte prática à maior qualidade na parte teórica. A formação teórica lança a

possibilidade de que a tecnologia utilizada pelo educador seja revista e até recriada porque dela o pedagogo não pode prescindir;

- O compromisso social e a democratização da escola (perpassando todo o currículo) traduzem a dimensão política do currículo. Esse eixo supõe a concepção sócio-histórica do pedagogo – aquele que considera que os conteúdos, a organização e os métodos da educação mudam por determinação da própria dinâmica das formações sociais. Agregada ao compromisso social, a democratização da escola inclui a participação como fundamento da gestão democrática, devendo atender às necessidades da maioria da população que deverá ingressar na escola e realizar sua escolarização com sucesso a fim de obter uma formação que possibilite o exercício da cidadania;

- O trabalho coletivo como prática para transmitir e produzir conhecimento é a expressão da interdisciplinaridade, respeitando as especificidades de cada campo do conhecimento e de área para qual o profissional da escola é formado. A prática interdisciplinar objetiva superar a fragmentação do currículo, a prática pedagógica tecnicista e a alienação pedagógica bloqueadoras da visão da totalidade na formação do educador.

No artigo da Prof^a. Ilma Passos (apud VEIGA (org.), 1998, p.75-98) há contribuições para que iniciemos nossa caminhada rumo às análises sobre o tema abordado nesta dissertação.

Nesta obra VEIGA afirma “que o processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade.” (p. 76). Esse esforço já tem sido concretizado a partir

das discussões da ANFOPE, da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, de autores também contrários a esses posicionamentos como Libâneo, Selma Garrido Pimenta, e outros tantos.

PERRENOUD (2000, p. 12) por exemplo, oferece subsídios para “orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo.” Encara seu trabalho como uma declaração de intenções, e afirma que estabelecer competências consiste:

- primeiramente em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e tarefas;
- em seguida, em arrolar os recursos cognitivos (saberes, técnicas, savoir-faire, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão.

É importante salientar que Perrenoud, para elaborar sua tese, optou pelo referencial de Genebra de 1996 oriundo das “discussões da administração pública e objeto, antes de ser publicado, de diversas negociações entre a autoridade escolar, a associação profissional, formadores e pesquisadores.” (p.13) Esse autor afirma que em seu país também não há consenso universal, “o individualismo dos professores começa, de algum modo, com a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original a questões como O que é ensinar? O que é aprender?” (p.14). O referencial tenta, “apreender o *movimento da profissão*” elaborado a partir de dez famílias de competências:

01. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
02. Administrar a progressão das aprendizagens.
03. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
04. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
05. Trabalhar em equipe.
06. Participar da administração da escola.
07. Informar e envolver os pais.
08. Utilizar novas tecnologias.
09. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Mas o que são competências? O próprio PERRENOUD (2000, p.15) afirma que essa discussão não está esgotada, mas para sua obra

significa a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” Essa definição consiste em quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em determinada situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra.

Faz-se necessário explicitar que comungando das diretrizes - da ANFOPE e da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia – que têm como base a docência para a formação do profissional da educação, julgamos pertinente anexar neste momento o quadro com o referencial completo sobre os dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos educadores citado por PERRENOUD (2000, p.20) em sua obra.

QUADRO 4

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
<p>4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. • Favorecer a definição de um projeto pessoal de aluno.
<p>5. Trabalhar em equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
<p>6. Participar da administração da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e

	<p>cultura de origem).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de texto. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se à distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de

E	uma ordem de ensino ou do sistema educativo. <ul style="list-style-type: none">• Acolher a formação dos colegas e participar dela.
---	--

CAPÍTULO III

O PROJETO PEDAGÓGICO: CONCEITO DA AÇÃO EDUCATIVA COMO NORTEADOR DE TODO PENSAMENTO

Na Revista Educação (RAINHO,2001,p.32-40) foi abordada uma temática bastante significativa para os Pedagogos, afirmando que o “Governo chegou a decretar o fim dos cursos de pedagogia e de magistério como formadores de docentes” e ainda pergunta “Normal superior, pedagogia ou curso normalista: que diploma tem validade afinal ?”

Esta crise parece afetar todo o sistema público de educação, em decorrência da adoção de soluções neoliberais para enfrentar o problema do Estado, e que hoje se difunde por grande parte do mundo, e que responde pelo incremento da onda de privatizações, pela diminuição do papel do Estado em atividades sociais e econômicas e pela crescente redução de políticas de proteção social, com conseqüências negativas já exaustivamente denunciadas por vários autores. Então o Governo compelido pelas forças internacionais e pelas “sugestões” do Banco Mundial, como forma de ter acesso a financiamentos, estabelece algumas políticas que valem a pena ser consideradas e que KUENZER (1999, p.9) define muito bem:

Substituição do conceito de universalidade pelo de eqüidade, isto é, a cada um a educação varia segundo sua “competência”, seja para seguir o ensino acadêmico, seja para aprender um trabalho; diferenciação do modelo tradicional de universidade, criando os institutos profissionais, politécnicos, para ofertar cursos pós-médios ou de capacitação, desde que mais curtos e com custo mais baixo; fomento à oferta privada de ensino, particularmente para oferta de cursos pós-médios e de cursos profissionais de curta duração; redefinição da função do Estado relativa ao financiamento da educação, diminuindo a presença nos níveis superior e médio, e priorizando o ensino fundamental; estimulando as iniciativas públicas e privadas a oferecerem cursos mais “adequados e eficientes” para atenderem às demandas do mercado de trabalho o que significa dizer de duração mais curta e mais baratos.

Estas políticas precipitaram-se sobre as instituições de ensino superior (IES) para a definição das modalidades de formação dos

educadores, pois segregam o pedagogo nas funções administrativas como afirma NEVES citado por RAINHO (2001, p. 35) :

Criticou-se tanto, nos anos 80, que os pedagogos tinham uma formação excessivamente técnica, sem visão do conjunto educacional, sem vivência na sala de aula e agora acontece o contrário; professores dos cursos normais superiores terão apenas o aprendizado das técnicas de ensino e não conhecerão a parte administrativa do processo, que também é importante. Seria melhor reformular os cursos de pedagogia. O curso normal superior tende a ser o atual magistério, com diploma universitário.

Conseqüentemente, as condições necessárias à reforma neoliberal do sistema de educação no Brasil estão todas dadas: o suporte jurídico - normativo , os recursos financeiros, e a vontade política expressa nos programas do MEC e das Secretarias de Estado. (KUENZER, 1999, p.15)

Para que o profissional da educação possa atuar, é preciso tentar garantir-lhe buscar nas áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permitam apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis, além de participar como pensador na organização de projetos educativos, que expressem as aspirações da sociedade. (KUENZER, 1999)

Em reunião da ANPED em 1999, os membros dos grupos de trabalho produziram um documento com relação à tarefa de pensar nos espaços e estratégias necessários à formação dos profissionais da educação sobre o qual a professora Acácia Kuenzer faz o seguinte comentário:

O educador não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos. Há, na especificidade de sua função, uma forte exigência de

produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos; o domínio dos conteúdos escolares, enquanto “traduções” do conhecimento científico – tecnológico e histórico – crítico em expressões assimiláveis dadas as características de cada educando e as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; a escolha das formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada finalidade, a cada educando; a familiaridade com as formas de organização e gestão, escolares e não-escolares, institucionalizadas e não-institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão as suas distintas finalidades; a capacidade de entender e intervir nas políticas educacionais; finalmente dar conta dos processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor/difusor do conhecimento pedagógico. (KUENZER,1999, p.4)

O projeto pedagógico parece então ser a resposta mais objetiva com relação à estruturação do ambiente escolar. Claro que é necessário também lembrar que este norteia a opção e definição do corpo curricular, mas que tem suas características definidas pelos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais dos quais a instituição escolar faz parte. Portanto é preciso ver o projeto pedagógico não somente como o balizador dos resultados de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. “Hoje se pensa a educação num quadro sócio-histórico caracterizado pelas mudanças sociais, pelo dinamismo do seu desenvolvimento, pela aceleração da História.” (PAVAO,1999, p, 32)

Portanto, os pedagogos que têm a educação como objeto fundamental das suas discussões e ações “devem se munir de critérios firmes e instrumentos adequados para captar, na época, o educativo, no interior da grande corrente de forças que se movem na sociedade de hoje. Devemos, também, nos armar de um enfoque de um interesse específico que nos permita focalizar o educativo na vida sociocultural, realçando o lado pedagógico de seus elementos.” (PAVÃO, 1999,p,30)

Esta é a questão primordial deste estudo pensar a respeito da formação que as universidades têm dado aos seus alunos para enfrentar as mudanças sociais, econômicas e culturais, pois o mundo

exige hoje de seus profissionais um posicionamento histórico e participativo diante das questões sociais. Desta forma o projeto pedagógico deve ser entendido e (re)elaborado coletivamente como afirma Juliatto (Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, 2000, p,9): “a Administração Superior da Universidade prefere apresentar suas diretrizes como uma convicção, como proposição de idéias a testar e a aperfeiçoar, como um desafio a construir, como um contrato de trabalho a realizar.” Ele ainda traz esta contribuição (2000, p, 13) explicitando que há algumas tendências contemporâneas de diretrizes que são formuladas a partir das expressões *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver*, *aprender a ser*, ao se referir às bases de aprendizagem a desenvolver no ensino superior em busca de aprendizagens significativas para constituir cada campo de atuação profissional. Outra contribuição considerável e relevante é a de VEIGA (1995, p, 12):

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

A PUCPR⁶, instituição pesquisada, expressa a intenção de organização pedagógica, de seu PPP, através do trabalho coletivo em todos os seus centros acadêmicos. Na obra intitulada “Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.”, em sua apresentação o reitor Profº Clemente Ivo Juliatto convoca seus pares para juntos trabalharem afirmando: “Fomos convocados pelo futuro e ousamos dar uma resposta. Que ele seja, para a universidade, a antevisão de um novo horizonte. Chegaremos,

⁶ O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da PUCPR está em ANEXO I para que possa ser consultado.

todos juntos, aonde nossos passos nos conduzirem.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, 2000, p. 9)

Este convite remonta o referendado por VEIGA (1995) onde o projeto pedagógico não é uma ação descontextualizada, mas sim uma ação intencional que deve ser explícita para ser compreendida por todos que fazem parte da comunidade escolar. Para isto é preciso ser visto como compromisso a ser definido coletivamente e construído a partir de um referencial que o fundamente e de pressupostos de uma teoria pedagógica que parta da prática social compromissada na solução dos problemas da educação e do ensino na escola. Desta maneira é possível afirmar que a PUCPR assumiu verdadeiramente o compromisso de criar um projeto pedagógico próprio e contextualizado por suas necessidades e seu contexto social, pois como consta na apresentação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, que este nasceu das reuniões coletivas que apontaram “o perfil do profissional a ser formado, das competências básicas desejadas no formando e das funções que este possa exercer no mercado de trabalho.”(1999, p.7)

O Projeto Político Pedagógico da PUCPR é claro em sua opção com relação às diretrizes da ANFOPE e da Comissão de Especialistas, pois afirma (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, 1999, p.15) e determina a especificação das competências necessárias para delinear o perfil estabelecido :

O profissional da educação com formação para atuação crítica e interdisciplinar no processo pedagógico, integrando a ação docente, a pesquisa e a gestão no espaço institucional da aprendizagem em âmbitos escolares e nas diversas organizações sociais. As competências destacadas como necessárias no processo de educação integral se constituem mediante integração das mesmas, a saber: competência pessoal, competência social, competência técnica, competência política e competência cultural, convertendo-se assim em bases para o processo de qualificação profissional.

A síntese das finalidades expressas no conjunto das competências, permitirá a construção de uma prática pedagógica que estimule a reflexão, dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade e propicie a formação do pedagogo ideal. Estas irão fomentar a formação do perfil desejado, desenvolvendo as competências necessárias, na efetivação do exercício da cidadania, gerando autonomia no pensar, sentir e agir.

Quando em seu Projeto Pedagógico a instituição afirma que para ser competente o pedagogo deverá ser antes de tudo professor, ele está comungando dos princípios da ANFOPE e da comissão de especialistas que se pautam na docência como base de toda a formação do profissional da educação. E o estabelecimento de competências? Segundo PERRENOUD (2000, p.15), é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.” Portanto, a PUCPR não está somente “caracterizando” o perfil a ser desempenhado pelo aluno, mas preparando-o para enfrentar a realidade do mundo educacional de forma bastante abrangente e com autonomia. Parece então, em consonância com as sugestões de PAVÃO (1999) que afirma ser necessário estabelecer os *Eixos de Ação* explicados nos três momentos:

- 1º Eixo: do conhecimento básico para o exercício da profissão;
- 2º Eixo: construção do conhecimento científico e técnico para se inserir na prática social da educação.
- 3º Eixo: de competências para trabalhar nas escolas com compromisso social e político para intervenção.

Desta forma a PUCPR consolida suas intenções com relação à formação do pedagogo, pois está comprometendo-se em, não simplesmente oferecer os conteúdos linearmente, mas consolidar aprendizagem concreta envolvendo o aluno na prática da ação. Como afirma VEIGA: “o processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade.” (1998, p. 76)

Pedro DEMO (apud, MESQUIDA, 1996, p,54) tem considerações particularmente significativas sobre o projeto pedagógico, mas o encara como capacidade normal do professor de produzir conhecimento, e que somente é viável dentro de um grupo de professores capazes de produzir propostas próprias, com qualidade formal e política:

Os professores terão de enfrentar o desafio de serem, ao mesmo tempo, política e cientificamente capazes, conjugando, com engenho e arte, qualidade formal e política. Qualidade formal é mera instrumentação metodológica e propedêutica, e somente ganha sentido no contexto da definição política dos fins e valores. A execução histórica destes, porém, encontra na base do conhecimento sua alavanca principal.

Mas o que é projeto político pedagógico ? Para FERREIRA (1975, p, 1144) citado por VEIGA (1995, p, 12) “no sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *proficere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação.” Mas é em GADOTTI também citado por VEIGA (1995, p,12) que encontramos uma concepção bastante expressiva:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.
(1994, p, 579)

Depois que o grupo de trabalho da instituição, para organização do projeto pedagógico, chegar a um consenso sobre as intenções de suas ações, é preciso se mobilizar para concretizar seus ideais e assim estabelecer diretrizes para dar rumos às suas intenções. Mas de que maneira ? Para VEIGA (1995) é preciso estabelecer os princípios norteadores do P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) e o principal requisito para isso vai depender da capacidade de delinear a identidade e a autonomia (autonomia pedagógica, administrativa, financeira e jurídica – 1995, p, 16-19) que a instituição possua. Para ela, os princípios devem estar fundamentados na Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; na Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas; na Gestão Democrática que implica o rompimento e enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na escola o que gera, por

vezes, a marginalização de determinadas classes populares; na Liberdade, outro princípio constitucional que está sempre associado à idéia da autonomia, a qual por sua vez deve ser resgatada e fazer parte da natureza do ato pedagógico; na Valorização do magistério, princípio norteador do P.P.P., pois o sucesso do trabalho coletivo dependerá da formação inicial e continuada dos profissionais da escola, como também das condições de trabalho e da remuneração que estes possam vir a ter. Para concretizar tais princípios, a própria VEIGA (1991, p, 82) delimita suas intenções afirmando que “a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.”

Já para Pedro DEMO (apud, MESQUIDA,1996) é preciso facilitar os passos lógicos e cumulativos de um projeto pedagógico crítico e criativo⁷ possibilitando algumas condições prévias como:

- *Mobilização dos professores e técnicos* explicitando os compromissos e organizando-os para que o P.P.P. não se torne obra individual de uma ou de um grupo pequeno de pessoas. Este compromisso deve ser com a causa da educação, e principalmente com os direitos dos alunos. Portanto deve ser uma idéia articuladora de uma empreitada coletiva.
- *Mobilização do sistema* sobretudo para encontrar nele, se não apoio, pelo menos nenhuma interferência negativa. O termo sistema foi utilizado para denotar a instituição mantenedora quer seja ela da esfera municipal, estadual ou federal ou ainda do privado. Sua função é zelar por condições favoráveis em todos os sentidos, em particular no que toca ao apoio administrativo e técnico.
- *Preparação de Professores* principalmente da qualidade esperada do projeto pedagógico. Para isso é fundamental o manejo teórico atualizado com a teorização das práticas. Levando em conta que

⁷ DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis : Vozes, 1993.

alguns não possuam condições imediatas de elaborar e explicitar propostas próprias, talvez seja necessária preparação antecipada levando em conta o cuidado propedêutico de saber construir conhecimento próprio além de teorizar as práticas; atualização teórica para dispor de quadros explicativos de referência, capaz de dar conta da realidade a ser dominada e inovada; manejo de alguma literatura específica que auxilie o esforço de construção do P.P.P. e compromisso político no sentido de saber traduzir o conhecimento em inovação histórica concreta.

Estes cursos não podem ser realizados à moda antiga, meramente transmissivos e reprodutivos, devem sim possibilitar a apreensão do conhecimento com base em competência individual e coletiva de elaboração sistemática e crítica.

Para VEIGA (1995, p, 22) também é necessário delimitar as ações do P.P.P. em pelo menos sete elementos básicos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

As finalidades referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados (ALVES citado por VEIGA, 1995,p, 23):

- das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, quais delas a escola persegue, com maior ou menor ênfase ?
- como é perseguida sua *finalidade cultural*, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem ?
- como a escola procura atingir sua *finalidade política e social*, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania ?
- como a escola atinge sua *finalidade de formação profissional*, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno ?
- como a escola analisa sua *finalidade humanística*, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa ?

As finalidades produzidas coletivamente reforçam dentro da escola os ideais de cidadania a serem atingidos, portanto, se estes forem discutidos e explicitados conjuntamente, certamente produzirão os efeitos desejados.

Já a estrutura da organização requer dois âmbitos de abrangência que são o pedagógico e o administrativo. A administração requer recursos humanos, físicos e financeiros, e a pedagógica refere-se às interações políticas, às questões de ensino aprendizagem e à organização curricular currículo.

Já Pedro DEMO considera a construção dos objetivos como a “essência de definir o que se pretende com absoluta clareza. Em termos metodológicos, trata-se da hipótese de trabalho. Ou seja, é mister delimitar o que se quer fazer, onde se imagina chegar, o que se busca mudar, bem como, o que não é o caso, fazer.” (DEMO apud MESQUIDA, 1996, p.59). É preciso também lembrar de se evitar, primeiramente, mexer em tudo, acabar ou esquecer os projetos anteriores e começar tudo do zero, reinventando aquilo que já tinha sido percebido e, de outro lado, que se permaneça apenas na consagração do já existente. Para não se perturbar o equilíbrio escolar pode-se escolher uma pretensão, de início globalizante ou o afunilamento sobre um problema mais preocupante, sem esquecer de que este deve ter impacto prático, pois “é feito para inovar, não para conversar ou para deixar tudo como está.” (1996,p.59)

A qualidade formal e política também preocupa DEMO pois lhe parece que estas estão sempre em busca do meio-termo entre os extremos do tecnicismo e do democratismo, mas não se pode negar que o professor assume o papel de agente central da qualidade. Para as teorias construtivistas, por exemplo, a importância da competência está intimamente ligada ao manejo e produção do conhecimento. Estas tendências se aproximam do cognitivismo, como as propostas da Escola de Frankfurt e principalmente as de Habermas, que enfatizaram a questão da comunicação possibilitando “valorizar também o lado político da educação, considerada sempre um processo emancipatório.”

(1996, p.62)[op. cit⁸]. Outra questão importante para DEMO é perceber os extremismos que às vezes podem vir a acontecer como enfatizar a capacitação formal representativa da capacidade de manejo lógico-matemático, acreditando que o conhecimento seja fenômeno objetivo e neutro. Outro extremismo seria a manipulação ideológica, “muitas vezes de uma interpretação duvidosa de Gramsci, substituindo a aprendizagem pela Moral e Cívica” (1996,p.62). Acentua-se a face política da educação, formação do sujeito competente politicamente/, embora frágil em termos de conhecimento. À revelia das teorias de origem, principalmente a marxista, os educadores recaem na mesma armadilha que criticam, porque não ultrapassam a doutrinação, desconhecendo o fator mais decisivo de inovação histórica que é o conhecimento, não a ideologia. (1996, p.62)

Outra questão relevante para DEMO (1996,p.67) é a pesquisa da realidade, pois todo projeto pedagógico “precisa partir da escola, de seu meio ambiente, dos alunos e suas famílias sobretudo, realizando uma pesquisa sobre a realidade.” A pesquisa não precisa ser ‘sofisticada’, mas deve consolidar o conhecimento sobre a instituição e seu meio ambiente, na perspectiva de “saber os traços mais marcantes dos alunos e da comunidade ou da sociedade circundante, sua cultura, contexto sócio-econômico, modo de vida, constituição familiar, e assim por diante.” A característica de vida da comunidade deve ser tomada como “referência central da oferta pedagógica e didática, se quisermos nos propor uma educação emancipatória, voltada para a formação de sujeitos históricos críticos e criativos.”

A sistematização do projeto pedagógico é a linha mestra para a utilização do mesmo, portanto como DEMO(1996,p.70) sugere, este deve construir base teórica que dê sustentação à proposta, ou seja, o quadro de referências que deverá ter a consistência teórica capaz de explicitar toda a intenção pedagógica de trabalho. “O objetivo é argumentar e contra-argumentar, de maneira sistemática,

⁸ DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis : Vozes, 1993.

fundamentada, lógica, não de criticar apenas por criticar, ou desconhecer por ser contrário.” (1996,p. 70)

3) : O currículo não poderia ser esquecido também por DEMO (1996), pois é por meio dele que as inovações são introduzidas, desde que teórica e praticamente bem argumentadas, para isso o autor ainda sugere (p.72) “alguns pontos de questionamento:

1) -

- partindo da teoria, pode-se inquirir suas bases teóricas, e mesmo se existe base teórica que sustente o currículo da respectiva escola; na

2) maioria das vezes, os currículos são apenas “copiados” ;

- partindo da prática, pode-se perguntar sobre a referência com a experiência dos alunos, a ancoragem histórica das disciplinas e das matérias, a percepção de utilidade real na vida, e assim por diante;

- partindo da propedêutica, pode-se aferir se o currículo não estaria voltado para o mero ensino e a mera aprendizagem, fazendo da escola uma instância copiada para copiar.”

67

O currículo também foi devidamente explicitado por VEIGA (1995,p.26) quando afirma que:

“currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

A opção da organização curricular também é muito importante para VEIGA (1995, p.27) que afirma ser preciso considerar quatro pontos:

1) o currículo não é neutro; passa por uma ideologia, porque “a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para manter seus privilégios;

2) “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado;

3) a escolha da base para organizar o currículo deve ser inovadora pelo fato de a escola buscar novas formas em que o conhecimento escolar – conteúdo – estabeleça uma relação aberta e interrelacione-se em torno de uma idéia integradora (BERNSTEIN⁹). “O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.” (p.27);

4) o controle social instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as “mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar” (CORNBLETH citado por VEIGA, 1995,p.28) através dos valores, do material didático, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. “Os resultados do currículo oculto ‘estimulam conformidade com ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais.” (CORNBLETH citado por VEIGA, 1995,p.28)

⁹ BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Madri, Akal,1989.

CAPÍTULO IV

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO PROJETO PEDAGÓGICO O CURRÍCULO LINEAR E O CURRÍCULO INTEGRADO

SACRISTÁN (2000, p.13) afirma que “a teorização sobre o currículo não se encontra adequadamente sistematizada e, portanto, em muitos casos está caracterizado sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação a posteriori das práticas vigentes e, também por quê, em outros casos, em menor número, aparece como discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas”.

Desta maneira não é difícil encontrar diversas perspectivas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferentes amplitudes que determinam a visão mais pedagógica do currículo. Ainda em seu livro, SACRISTÁN (2000, p.14) aponta que o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- o ponto de vista sobre a função social como ponte entre sociedade e a escola; - projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.; - fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas conseqüências para abordá-lo, etc.; - referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de : 1) analisar os processos instrutivos e a realidade prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de interseção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos do tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. – Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

A tarefa de elaboração do currículo descreve “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (SACRISTÁN, 2000, p.15). Portanto, o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não

podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura, “é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis de modalidades” (p. 16).

A confecção do currículo também pode dar condições para que analisemos o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos, visto que em qualquer “nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota-se uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo.” (SACRISTÁN, 2000, p.17) O valor da escola se manifesta, fundamentalmente, pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração de finalidades.

Se o currículo é um elemento que se concretiza a partir de sua própria realidade, também é verdadeiro afirmar que as reformas curriculares “obedecem pretensamente à lógica de que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais.” (SACRISTÁN, 2000, p.18) Então, “numa sociedade avançada, e globalizada como a nossa, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola sem conteúdos culturais, pode segregar seus alunos, além de ser uma proposta irreal ser também descomprometida. O conhecimento é principalmente a legitimação social de sua possessão que as instituições escolares proporcionam; é um meio que possibilita ou não a participação dos

indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, é um facilitador num determinado grau e numa direção”. (SACRISTÁN, 2000, p. 19-20)

Resumindo “O grau e tipo de saber que os indivíduos obtêm nas instituições escolares sancionados e legitimados por elas, têm conseqüências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto”. (SACRISTÁN, 2000, p.20)

Se aceitarmos o que KING, citado por SACRISTÁN (2000, p.22), sugere o significado último de currículo nos será dado pelos próprios contextos em que se insere :

a) um contexto de sala de aula, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro contexto pessoal social, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro contexto histórico escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em formas de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um contexto político, à medida que as relações dentro da classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los.

Outra grande contribuição é a de SANTOMÉ (1998, p,9) que afirma que “as questões sociais de vital importância, os problemas cotidianos, sejam contemplados no trabalho curricular nas salas de aula e escolas.”, porque “em geral, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas” (p. 25)

Então, precisaríamos de uma organização curricular capaz de proporcionar ao aluno encontrar “referenciais teóricos, conceitos

procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos.” (p.25)

Desta forma é necessário obter integração dos campos do conhecimento, das experiências já vivenciadas pelo mundo científico para que a organização curricular possibilite: compreender e criticar a realidade; apreender novos conhecimentos compreendendo a sua elaboração, produção e transformação, como também as dimensões éticas dessa tarefa. “O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se, assim, em uma categoria ‘guarda-chuva’ capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.” (SANTOMÉ, 1998, p. 27)

Vários argumentos já foram utilizados para justificar a elaboração curricular, ora através da psicologia, ora pela sociologia e outras tantas conjunções. Para John Dewey por exemplo os alunos deveriam ser capazes de reconstruir a experiência e o conhecimento. Em sua obra “Mi credo pedagógico”, citado por SANTOMÉ(1998,p.28), afirmava que “a escola deve representar a vida presente, uma vida tão real e vital para a criança como a que vive em sua casa, bairro ou no campinho de futebol”, desta forma demonstrava a importância do ‘âmbito experiencial escolar ao ambiente’. Portanto, o currículo é o contexto social a ser constituído dentro da escola para que os alunos possam “assumir responsabilidades e para poderem ser pessoas autônomas, solidárias e democráticas.” (SANTOMÉ,1998,p.29)

Com um currículo assim concebido é possível verificar com clareza as implicações sociais da escolarização e do conhecimento promovidos pela instituição acadêmica. Conseqüentemente, tudo o que os alunos e alunas aprendem mediante um modelo de ensino e aprendizagem específico é determinada por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem em um determinado espaço geográfico e em um particular momento histórico. (SANTOMÉ,1998,p.29)

Nenhuma inovação educacional partiu do nada ou do completamente novo. Vários foram os educadores que se utilizaram de experiências de outros para construir suas teorias, mas a psicologia sem dúvida é um dos principais modelos utilizados.

Mas o que significa globalização ?

Dentro deste panorama aparece o termo globalização, no início do século. Este conceito, em sua acepção diferencial frente ao de Interdisciplinaridade, costuma estar fundamentado sempre em razões de caráter psicológico relacionadas com a peculiar estrutura cognitiva e afetiva da criança, o que levará ao desenho de modelos curriculares que respeitem essa idiossincrasia do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Conseqüentemente, este é um termo intimamente relacionado com uma forma metodológica específica de organizar o ensino para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos. (SANTOMÉ, 1998, p. 33)

Nesta mesma obra (p. 33) consta que foi Ovide Decroly que dentro da teoria da Gestalt encontrou uma das bases mais sólidas para o método globalizado e interdisciplinar criando os centros. A escola da Gestalt “defende uma concepção antiatomista não aceita que o conhecimento construído pelas pessoas seja conseqüência de uma soma de percepções ou informações preexistentes, como resultado de um processo acumulativo ou quantitativo, de maneira que qualquer atividade ou comportamento tenha a possibilidade de decompor-se em partes que podem ser compreendidas e analisadas isoladamente.” (p.34). Mas foi sem dúvida Piaget, que superando as limitações da Teoria da Gestalt, propôs uma das teorias mais adotadas e referenciadas na educação: “a psicologia piagetiana propõe explicações sobre as características e mudanças ocorridas nas formas de pensamento das crianças em seu caminho para a vida adulta, bem como sobre as razões e mecanismos que as promovem.” (p.37) O único erro talvez, tenha sido na interpretação da sua teoria pois permitiu “argumentos que foram decisivos para aqueles que preferiram as estratégias mais disciplinares” (p.37) considerando as três etapas do

desenvolvimento (Sensório-motora; Operações concretas e Operações formais) como fechadas, engessadas, não considerando que a criança poderia ter outras capacidades de cognição. Mas para Piaget :

(...) a aprendizagem seria capaz de facilitar o processo das estruturas cognitivas controladas por processos de equilibração. Os conflitos cognitivos ou desequilíbrios são os motores das aprendizagens, o que significa que o organismo humano não assimila qualquer informação que lhe é oferecida; isto só acontece na medida em que estiver ligada aos seus interesses e às possibilidades cognitivas oferecidas pelos esquemas anteriormente construídos. Só as questões interessantes e motivadoras, que podem ser problemáticas para a pessoa, têm a possibilidade de gerar conflitos e, conseqüentemente, aprendizagens.

Mas foi Lev Semenovitch Vygotsky e David Ausubel que deram as contribuições mais significativas para expressar como as pessoas aprendem (SANTOMÉ, 1998, p.34). Vygotsky com sua teoria histórico-cultural, onde demonstrou que o adulto e a interação com o meio são decisivas para a aquisição do conhecimento, e Ausubel com a “pesquisa sobre como as pessoas reconstróem continuamente seu conhecimento, sobre a forma com que aprendem e sobre as estratégias didáticas que facilitam esse processo.” (p.41) E é SANTOMÉ (p.42-43) que afirma que: “é necessário, criar situações de ensino e aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais selecionados no projeto curricular possa interagir e propiciar processos de reconstrução junto com o que já existe nas estruturas cognitivas dos alunos.”

É nestas escolas sobre a psicologia da aprendizagem que se encontram as razões que fundamentam a necessidade de perspectivas globalizadoras. É preciso considerar as formas de aprender e “conhecer e partir dos seus conceitos espontâneos e implícitos para gerar as adequadas contradições ou conflitos cognitivos capazes de obrigar cada estudante a substituir ou reconstruir suas idéias para enfrentar os novos desafios que o envolve.” (SANTOMÉ, 1998, p. 43)

O ensino-aprendizagem, portanto, necessitaria estar acompanhando as inovações tecnológicas, científicas e culturais da

humanidade para possibilitar os conflitos cognitivos necessários ao aluno deste novo século para a construção do conhecimento. “O saber humano cresce a cada minuto, mas ao mesmo tempo este saber experimenta um forte processo de fragmentação. O esfacelamento do saber científico, tanto quanto seu ensino, exigem a urgência de um diálogo entre várias disciplinas científicas e sua interligação com a realidade.” (PARRON MARIA apud WACHOWICZ, 1998, p.85)

O que se percebe é a “superespecialização de algumas áreas tradicionais do conhecimento”, (SANTOMÉ, 1998, p. 44) o que provocou sua autonomia e independência, mas que de nenhuma forma pode estar isoladas das outras áreas, desta forma a interdisciplinaridade se corporificou e se instalou com grande rapidez no meio educacional. E é Flávio SIEBENEICHLER (1989, p.154) que expõe com clareza quando afirma que:

“... cresce atualmente a consciência de que é preciso instaurar pesquisas interdisciplinares. E esta parece ser a maneira mais adequada de o homem reagir à fragmentação. (...) É preciso superar os limites estritos delineados no interior das disciplinas especializadas. O único caminho racional plausível parece ser o da suspeita crítica, ou seja, o da discussão racional que toma na mira o alcance dos limites que os especialistas se auto-impõem.”

Várias são as possibilidades de aprendizagem de tal forma que pode-se verificar, dentro da opção teórica escolhida, várias formas de organização curricular. A questão “é como selecionar e organizar a cultura e a ciência da humanidade para que possam ser assimiladas e para que também sejam construídas as destrezas, habilidades, procedimentos, atitudes e valores que ajudarão esses alunos e alunas a incorporar-se à sociedade como membros de pleno direito”. (SANTOMÉ, 1998, p.96)

Ao longo deste século várias foram as possibilidades de organização curricular propostas por diferentes autores, pois cada forma de conhecimento contém certos conceitos centrais e peculiares, embora cada uma destas formas utilize conceitos específicos, distintas

estruturas lógicas e diferentes modos de validar o conhecimento. Em SANTOMÉ (1998) há vários exemplos como o de Paul Hirst e Richard S. Peters , Ivor Goodson, Denis Lawton e Philip H. Phenix . Tomamos aqui como exemplo a afirmação de Phenix (SANTOMÉ, 1998, p.97) de que a educação é o caminho que pode gerar significados para compreender e participar do mundo, portanto é necessário que aprendamos a manejar os símbolos que decodificaram estas práticas. Os símbolos, para o autor, significam que a vida humana não pode ser reduzida apenas aos processos lógicos do pensamento, mas também aos sentimentos, à consciência, à inspiração, e etc, principalmente porque o ser humano é capaz de viver estes significados. Os símbolos são: simbólicos, empíricos, estéticos, sinópticos, éticos e sinoéticos.

O *simbólico* incluiria disciplinas como a linguagem, a matemática e, em geral, as formas simbólicas não-discursivas. O *empírico*, matérias como as ciências físicas, ciências da vida, psicologia e ciências sociais. O estético, música, artes visuais, artes do movimento e literatura. O *sinóptico* por sua vez, história, religião e filosofia. O *ético* compreenderia as diversas áreas com preocupações morais e éticas. E o *sinoético* abrangeria os aspectos existenciais da filosofia, psicologia, literatura e religião. (p.97)

Para SANTOMÉ(1998, p.99) o único problema dos autores como Phenix, Lawton, Hirst é que este tipo de abordagem necessitaria um esvaziamento cultural¹⁰, embora todas as sociedades possam fazê-lo, ainda se precisaria responder as questões: *quem, como, que e por que se seleciona*. Portanto, na hora de planejar um projeto curricular, “é preciso levar em consideração que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências, valores e interesses humanos.” (p.100). Entretanto, James A . Banks citado por SANTOMÉ (1998, p. 100) sugere um modelo que SANTOMÉ considera apropriado para explicar a forma de organização curricular, pois identifica cinco modalidades que seriam capazes de possibilitar às pessoas

¹⁰ Para Phenix – esvaziamento cultural - significa analisar as principais formas de cultura de uma sociedade até que “esgote ou esvazie as possibilidades” .

explicações ou interpretações da realidade: *conhecimento pessoal/cultural, conhecimento popular, conhecimento acadêmico dominante, conhecimento acadêmico transformador e conhecimento escolar.*

O conhecimento pessoal/cultural são as experiências de vida do estudante, fora do ambiente escolar, que ele utiliza para interpretar os conhecimentos oferecidos pela instituições de ensino. Isto deve ser considerado, pois é com esse instrumento e com as suas expectativas que o aluno se manterá na escola.

O conhecimento popular é aquele construído pelos diferentes mecanismos de interpretação da vida como televisão, filmes, rádio, vídeos, e outros meios de comunicação de massa.

O conhecimento acadêmico dominante é aquele formado a partir de conceitos, paradigmas, teorias e explicações das ciências sociais e de comportamento aceitos pela maioria das pessoas dedicadas à pesquisa nas universidades, sociedades e organizações científicas. Não é conhecimento estabelecido por estar sujeito às variações de construção e reelaboração.

O conhecimento acadêmico transformador é o conhecimento oriundo dos conceitos, paradigmas, temas e explicações que influenciam o conhecimento acadêmico dominante, e que possibilita expandir e revisar padrões, paradigmas, teorias, explicações metodológicas de pesquisa estabelecidos.

O conhecimento escolar é o resultado das ações intra escolares dos professores, como resultado de fatos, conceitos e generalizações apresentados pelo livro-texto, e outros materiais didáticos. Normalmente, servem para reforçar os discursos e práticas econômicas, sociais e políticas dominantes.

2. CURRÍCULO LINEAR

O currículo linear é a forma mais tradicional de organização curricular, apresenta-se pela justaposição de disciplinas, às vezes escolhidas aleatoriamente (SANTOMÉ, 1998, p.103) e que apresenta a realidade de forma fragmentada, como se fosse uma enciclopédia.

Nesta forma de organização curricular, as disciplinas são apresentadas seqüencialmente 'sem desvios ou complicações'. Adota-se um pressuposto de pré-requisitos, assim surgem as disciplinas I, II, III, IV etc., sem preocupações na organização dos nexos intra e inter disciplinares. Existe ainda, uma nítida distinção, entre a ditas disciplinas teóricas e as ditas disciplinas práticas. Essa divisão absurda se justifica, uma vez que as disciplinas teóricas se ocupariam da teoria e as disciplinas práticas da prática, onde a queixa mais comum dos estudantes é de que a "teoria não tem nada a ver com a prática.(EYNG,2000,p.11)

SANTOMÉ (1998, p.104) ainda afirma que o currículo linear tende a separar o mundo do trabalho do mundo intelectual, ou seja, geralmente são distintos nas áreas de fundamentos e áreas metodológicas. O resultado disto é que o aluno acaba segregando o conhecimento extra escolar e passa a decorar, ou memorizar os conhecimentos acadêmicos sem compreender a sua utilização. Acrescenta ainda que o *conhecimento acadêmico* geralmente embalsamado nos livros-texto, tem a intenção de fazer o corpo docente economizar trabalho, numa pretensão de neutralidade ideológica. Desta forma, oculta-se o significado do conhecimento, pois este não possibilita ao aluno a "comprovação desse mesmo saber na experiência diária." (p.104)

O currículo disciplinar tende, então, a favorecer a propagação de uma cultura não experienciada que pode ser (EYNG, 2000, p.12): academicista porque enfatiza o conhecimento acadêmico e valoriza sua transmissão, memorização e perpetuação, onde o papel social da escola se traduz na manutenção da cultura expressa no 'conhecimento oficial' (APPLE, 1996 citado por EYNG, 2000, p.12). Ou ainda, a cultura pode estar enfatizando a formação profissional valorizando as habilidades específicas para tarefas específicas.

Um currículo linear favorece mais a propagação de uma cultura da 'objetividade' e neutralidade, entre outras razões, porque é mais difícil entrar em discussões e verificações com outras disciplinas com campos similares ou com parcelas comuns de estudo. Desta maneira, ampara-se a perpetuação de axiomas que se representam como únicos e imparciais e que favorecem os interesses concretos de grupos sociais instalados em posições de poder nesse momento. (SANTOMÉ, 1998, p. 108)

Mas é Paulo Freire, citado por BEHRENS (1996, p.43), que expressa mais contundentemente essa problematização quando afirma: "Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como fazedores do seu 'caminho' que ao fazê-lo se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim o refazem também."

3. CURRÍCULO INTEGRADO

Conforme EYNG (2000, p.13-14) o currículo integrado tem como "ênfase a produção do conhecimento interdisciplinar, contextualizado e inovador. Enfatiza o pensamento produtivo, ou seja, a construção do conhecimento significativo pelo sujeito mediado pela realidade textual."

A designação do currículo integrado pode ainda:

"resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que *justificam a globalização e os que procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade no conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas.*" (SANTOMÉ, 1998, p. 112)

E ainda em TORRES citado por EYNG (2000, p.14)

Um currículo integrado é uma proposta que se desenvolve ao longo de um período de tempo mais longo do que aquele dos temas ou lições dos planos de trabalho disciplinares mais tradicionais. Tem que ser, portanto, uma proposta aberta e flexível, na qual se complete a possibilidade de que os próprios alunos e alunas possam realizar escolhas, introduzir focos de atenção ou modificação em seu desenvolvimento que, em princípios, não se percebem, mas que surgem durante a realização prática da proposta e são coerentes com ela.

E também Paulo Freire contribui afirmando que esta opção curricular possibilita a educação emancipadora viabilizando a formação da consciência no profissional e no cidadão. (EYNG, 2000, p.14)

A instituição pesquisada, PUCPR, optou como princípio norteador “a concepção de currículo integrado, na efetivação da produção do conhecimento pautado na pesquisa interdisciplinar.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, 1999, p. 7). Esta opção mais uma vez confirma os propósitos de trabalho da instituição que seguem fiéis às diretrizes de trabalhar a partir das necessidades sociais dos alunos, inclusive organizando situações pedagógicas para que possam realmente “apreender” conhecimento.

Mas para que se possa realmente construir um projeto pedagógico de organização curricular de forma integradora é necessário perguntar às pessoas que constituíram o grupo qual será a utilidade social do currículo. Para isso SANTOMÉ (1998, p.187) afirma que “este deve servir para atender as necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo, conseqüentemente, o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias.” Algo também imperativo é se respeitar o conhecimento prévio que o aluno tenha, o conhecimento extra-escolar, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante. Para isso é preciso ouvir os alunos e possibilitar a sua participação nas decisões que envolvem conteúdo, habilidades, valores etc.

SANTOMÉ (1998, p.188) também exemplifica as discussões iniciais para organização curricular citando as questões utilizadas pela School Council que serão aqui descritas de forma reduzida através do quadro que se segue:

QUADRO 1

Anotações para a reflexão sobre o planejamento de um currículo integrado. Questões iniciais

1. A primeira pergunta e provavelmente a mais importante é:

- Por quê? Por que se deseja integrar?

2. Questões sobre as PESSOAS:

- Quem faz a integração?
- Que estudantes?
- Que corpo docente?
- Qual o status dos envolvidos?
- Quais as suas filiações departamentais/
- Seu compromisso com a integração é um compromisso departamental?
- Quais são as atitudes dos envolvidos e dos potencialmente implicados?
- Quantos professores?
- Quantos estudantes?

3. Reflexões sobre CONTEÚDOS e MATÉRIAS.

- Que se deseja integrar?
- Qual é a natureza das disciplinas a integrar?
- currículo integrado satisfaz os critérios de outros?
- Como é a relação com os departamentos existentes?

4. Perguntas sobre o âmbito ORGANIZATIVO:

- Que modalidade de comunicação?
- Quais os referenciais aceitos pelos departamentos?
- Quais as implicações para os horários?
- Como serão agrupados alunos e alunas?
- Como estará organizado o ensino?
- Como serão tomadas as decisões?

- Como tornar-se-ão efetivas?

5. Questões relacionadas com os RECURSOS:

- Quanto tempo será dedicado ao projeto curricular integrado?
- Quais são as implicações para o uso de espaço?
- Que recursos estão disponíveis?
- De que recursos adicionais se precisará?
- Haverá disponibilidade de espaço e tempo para o planejamento

Há na obra citada uma segunda coluna para todas as cinco questões. Não a descrevemos por ser extremamente longa e porque, se necessário for, e dentro das possibilidades, cada instituição poderá organizar seu próprio quadro partindo destas referências da School Council citadas por SANTOMÉ (1988, p. 188-189).

Outra valiosa contribuição de SANTOMÉ (1998) com relação aos vários modelos de currículo integrado já existentes no mundo educacional, é o de Richard Pring (p. 206-209) que relaciona quatro formas de integrar o currículo:

1. Integração correlacionando diversas disciplinas: considerando que as disciplinas são diferentes e que cada uma tem sua especificidade; é preciso encontrar pontos comuns entre elas para que possam ser entendidas.

2. Integração através de temas, tópicos ou idéias: como a própria designação já diz, esta forma curricular utilizaria temas, tópicos ou grandes idéias para estar articulando o conhecimento dentro das áreas. Desta forma, o saber estaria subordinado à idéia que serve para “reger a proposta da integração.” (p. 207)

3. Integração em torno de uma questão da vida prática e diária: há várias questões da vida cotidiana que requerem o conhecimento para que sejam julgadas. Conhecimento este que, às vezes, não é expresso disciplinarmente como por exemplo, “os temas transversais”, que podem tratar das relações entre os sexos, da paz e do desarmamento,

das drogas, etc. "Os conteúdos a trabalhar em cada etapa não são apresentados aos estudantes de maneira disciplinar, mas sim estruturados em torno desses problemas sociais e práticos transversais, para facilitar seu entendimento." (p. 207)

4. Integração a partir de temas de pesquisa decididos pelos estudantes: a idéia subjacente é a de que os alunos aprendem exatamente quando as questões e problemas são os mais importantes para eles em seu mundo. Ainda nesta mesma obra, há várias possibilidades de estudo para a organização curricular, nosso objetivo era demonstrar que há outras possibilidades diferentes do currículo linear tão tradicionalmente utilizado. Portanto, é tarefa primordial de cada instituição discutir antecipadamente suas diretrizes de organização curricular, para refletirem, à luz da bibliografia existente, a melhor maneira de objetivarem seus ideais.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Vivemos um momento marcado por mudanças e rupturas profundas, com grande impacto sobre as relações sociais, econômicas e culturais. Essa situação tem exigido de todos nós um grande esforço para pensar um novo projeto destinado a viabilizar a sociedade solidária que tanto almejamos.

“O processo de profissionalização envolve esforço da categoria para efetivar uma mudança, tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade. Isso porque o trabalho pedagógico é ligado as finalidades e aos objetivos e, portanto, carregado de intencionalidade política, partindo de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns” (GOMES, 1993, p. 5, in VEIGA, 1998, p. 76).

Procura-se uma reforma educativa e não só o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente. O aluno mudou, a instituição mudou, as práticas pedagógicas mudaram mas a profissionalização não. Fala-se muito em profissionais produtores de saber. Mas o que é isso? O professor é uma pessoa, sendo fruto daquilo que recebeu em sua formação acadêmica. O que precisa é uma renovação no processo pedagógico.

Em alguns casos não há a qualificação necessária para a profissionalização do docente, ou seja, às vezes aquisição do saber não é premiada por falta de cursos especializados. A profissionalização não depende só da formação na universidade, mas sim de “salários, condições de trabalho e normas do corpo docente em função” (PERRENOUD, 1993, p.140).

Deve-se buscar uma qualidade de ensino comprometida com a formação para a cidadania – questões da formação inicial e contínua. A formação continuada - preocupação da renovação pedagógica - consta em reciclagem, em voltar e atualizar a formação recebida; ou seja, busca constante pela melhoria do desenvolvimento profissional e procura do conhecimento.

Esta formação acontece no dia-a-dia, na prática, mas para que isso ocorra de forma adequada, esta prática tem que ser reflexiva, com tentativas e erros. Até que ponto a escola possibilita esta formação continuada nas aulas?

A escola deve “favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, oferecer espaços e tempo institucionalizados nesta perspectiva, criar sistema de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e suas socialização, de receitar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nesta perspectiva” (REALI, 1996, p.145). Nesta busca pela melhoria do ensino, enfatiza-se o potencial dos professores no envolvimento com os alunos e com os outros professores na construção de projetos educativos carregados de participação e compromisso com a sociedade.

Este estudo, em suas considerações temporais, indica a necessidade de se repensar a formação dos professores cujas ações já podem estar sendo concretizadas em algumas instituições, como é o caso da PUCPR, pois aponta em suas ações pedagógicas para o Curso de Pedagogia todas as intenções de tornar a formação do profissional da educação, a mais próxima possível do momento histórico-social em que este está inserido. Preocupa-se em pensar e agir “ao nível da escola e reflete na maneira como concebe a formação e o currículo, como os professores percebem e concretizam a sua prática pedagógica, como os alunos vivem o seu ofício de estudante.” (ALARCÃO,2001, p.11) É a escola reflexiva, pois se estrutura na “construção experienciada de saber e acredita que a escola tem que assumir uma função curricular, considerando o currículo como guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola, em geral, e a cada escola, em particular, a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador.” (ALARCÃO,2001, p.11)

A PUCPR, demonstrou, por meio das ações desencadeadas pelo Projeto Pedagógico proposto, preocupar-se em formar profissionais reflexivos, capazes de analisar e de teorizar sobre as suas práticas,

pois seriam habituados a refletir, motivados para continuar a aprender e para investigar. Esta ação é importante pois estimula as iniciativas dos pesquisadores da área de educação no sentido da aproximação, reconhecimento, valorização e incorporação dos saberes docentes. Este é um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com as necessidades sociais.

Nesta busca pela melhoria do ensino, o PPP da PUCPR enfatiza-se o potencial reflexivo dos profissionais da educação, pois no envolvimento com os alunos e com os outros professores para a construção de projetos carregados de participação e compromisso social, promovem ações concretas que podem gerar mudanças. Pois não adianta virem mudanças prontas do Estado, de políticos ou demais pessoas que não os professores, pois lhes falta a prática cotidiana. As dificuldades existentes na escola quem conhece é o professor, e somente ele alicerçado por uma formação sólida será capaz de enfrentar a mudança paradigmática que virá neste novo século.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
2. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**. Curitiba : IBPEX, 1998.
3. BRASIL, “Lei nº 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, in *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, nº248, de 23.12.96, pp.27.833-27.8d I, 1996.
4. BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: NÓBREGA, V. L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: s.n., v. 2 , p.562-70, s.d.
5. _____. Decreto-Lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. In: NÓBREGA, V. L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: s.n., v. I , p.304, s.d.
6. BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/62 Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. I I, p.59-65, 1963.
7. _____. Parecer n. 252/62, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. I00, p.I0I-I7, 1969.
8. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 478, de 8 de junho de 1954. Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário. In: NÓBREGA, V. L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: s.n., v. 2 , p.1018-19, s.d.
9. BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas : Papyrus, 1996.
10. _____ (Org.). **Formação de professores. Um desafio**. Goiânia : UCG, 1996.

11. BEHRENS, Marilda. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba : Champagnat, 1996.
12. CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. Executiva Paulista de Estudantes de Pedagogia – EPEP. São Paulo, 1967.
13. DOLL JÚNIOR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre : ArtMed, 1997.
14. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE : Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). **Formação de profissionais da educação. Políticas e Tendências.** Campinas : CEDES, n° 69, 1999.
15. EYNG, Ana Maria. **As dimensões integradas do currículo no projeto político pedagógico.** Mimeo, 2000.
16. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. Ed. Rio de Janeiro; RJ : Paz e Terra, 1999.
17. MESQUITA, Peri [et al]. **Educação: caminhos e perspectivas.** Curitiba ; Champagnat, 1996, p.53-81.
18. GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.
19. JAPIASSU, Hilton. **A Pedagogia da Incerteza.** Rio de Janeiro : Imago, 1983.
20. KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1978.
21. KUENZER, Acácia Zenaide (Org.) **A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares.** In: ANPED, 1999, Caxambu. 1 –26.
22. LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2 .ed. São Paulo : Cortez, 1999.
23. PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo : Cortez, 1996.
24. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba : Champagnat, 2000.

25. _____. **O projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Educação em Debate. Cadernos de Graduação 5. Núcleo de Articulação Graduação/Pós-Graduação. Nov., 1999.
26. _____. **Pedagogia de Idéias e/ou de realidades.** Prof^a. Dr^a. Zélia M. Pavão. Educação em Debate. Cadernos de Graduação 1. Núcleo de Articulação Graduação/Pós-Graduação. Nov., 1999.
27. PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.** Lisboa : Dom Quixote, 1993.
28. _____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.
29. RAINHO, João Marcos. **Coisa de louco.** Educação, São Paulo, ano 27, n. 238, p. 32-40, fev. 2001.
30. REALI, Aline Maria & MIZUKAMI, Maria da Graça (Org). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: UFSCar, 1996.
31. SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre : ArtMed, 2000.
32. SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade.** Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
33. SHÖN, Donald. **Formar professores como intelectuais reflexivos.** In: NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992.
34. SIEBENEICHLER, Flávio. **Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: Gusdorf e J. Habermas.** Revista Tempo e Presença. N° 98. Rio de Janeiro, 1989, p.154.
35. SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **A reforma Universitária e o Curso de Pedagogia: determinações e limites.** Didática, São Paulo, v.24, p.31-45, 1988.
36. _____. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas, SP : Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 66)

37. WACHOVICZ, Lilian Anna (Org.) **A Interdisciplinaridade na Universidade**. Curitiba : Champagnat, 1998.
38. VEIGA, Ilma Passos (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.
39. _____. **Projeto Político – Pedagógico da Escola**. Uma construção possível. Campinas, SP : Papyrus, 1995, p. 11-35. (Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico)
40. _____. **Escola: espaço do projeto político – pedagógico**. Campinas, SP : Papyrus, 1998. (Coleção Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico)
41. _____. Escola, currículo e ensino. In: Ilma Passos de A. Veiga e Maria Helena Cardoso (Org.) **Escola Fundamental: Currículo e ensino**. Campinas, SP : Papyrus, 1991.
42. YOUNG, Michel F. D. **O currículo do futuro**. Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP : Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ANEXOS



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Pró-Reitoria Acadêmica
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Diretoria de Educação

Educação em Debate

CADERNOS DE GRADUAÇÃO
5

O Projeto Pedagógico do Curso de
Pedagogia

Núcleo de
Articulação Graduação/Pós-Graduação

Curitiba, novembro de 1999



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Pró-Reitoria Acadêmica
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Diretoria de Educação

Educação em Debate

CADERNOS DE GRADUAÇÃO
5

**O Projeto Pedagógico do Curso de
Pedagogia**

**Núcleo de
Articulação Graduação/Pós-Graduação**

Curitiba, novembro de 1999

**DIRETORIA ADJUNTA DE ARTICULAÇÃO
ENSINO MÉDIO, GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**

**DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DO FUTURO

Equipe de Sistematização

Coordenação:

Ana Maria Eyng

Docentes:

Eliane Mara Age José

Elizete Lúcia Moreira Matos

Eva Sueli Nasser Vidal

Fausta Araújo Nickel

Ieda Pinheiro Lima Batista

Lili Pachulski Mochon

Norma Isabel Werner Salazar

Yara de Macedo Pacheco

Discentes:

Adriana Nunes da Silva

Carina Tholken

Deise de Campos

Izabel Elizabete Claudino

Kelli F. R. Gottens

Maristela C. Lima

Miriam Rissardi

Roseli Machado de Jesus

Sonia Bachar

SUMÁRIO

1. Apresentação , 7
2. Diagnóstico do Curso, 8
 - 2.1 Alunos em Curso, 8
 - 2.2 Alunos Egressos, 9
 - 2.3 Mercado de Trabalho, 10
3. Análise do Diagnóstico, 13
 - 3.1 Síntese das Contribuições, 13
 - 3.2 Funções que o formando poderá exercer, 14
4. Perfil do Profissional a ser Formado, 15
 - 4.1 Docência, 15
 - 4.2 Gestão, 16
 - 4.3 Interface, 16
5. Competências e Habilidades Necessárias para o Professor do Curso, 17
6. Pressupostos Norteadores, 18
 - 6.1 Concepção do curso frente as exigências da sociedade, 19
 - 6.2 Objetivos gerais estabelecidos para o curso, 21
7. Organização Curricular, 22
 - 7.1 Orientações legais, 22
 - 7.2 Apresentação dos programas dos projetos, 22
 - 7.2.1 Distribuição da carga horária, 23
 - 7.2.2 Visão geral dos projetos, 24
 - 7.2.3 Programa dos projetos, 28
 - 7.3 Proposição Metodológica, 60
 - 7.4 Proposta de avaliação da aprendizagem, 61
 - 7.5 Linhas de pesquisa do curso, 61
 - 7.6 Grupos de estudo e de pesquisa, 61
 - 7.7 Programa de iniciação científica, 62
 - 7.8 Monitorias, 62
 - 7.9 Convênios, parcerias e projetos especiais, 62
8. Recursos Materiais, 62
9. Proposta de acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso, 63
10. Anexos, 63

1. APRESENTAÇÃO

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, parte integrante do Planejamento Estratégico da Universidade, pretende ser bússola para a inovação necessária, tendo em vista as múltiplas demandas para a área da educação.

A definição do Projeto Pedagógico descreve as funções da universidade, adotando forma particular de enfocá-las em um momento histórico – social determinado, destacando-se destas o perfil do profissional da educação.

A análise e sistematização de dados permite o delineamento das linhas possíveis para a definição do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a partir da definição do perfil do profissional a ser formado, das competências básicas desejadas no formando e das funções que este possa exercer no mercado de trabalho.

A primeira fase do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, realizada em 1998, fruto de reflexão coletiva, deflagrada nas reuniões de trabalho, e aprofundada na análise e sistematização de dados realizados pela Comissão de Sistematização 1998, através de pesquisa documental e de setores atendidos pelos serviços educacionais do curso de Pedagogia, realizou diagnóstico do Curso de Pedagogia.

A segunda fase realizada em 1999, iniciou-se com reunião de trabalho do colegiado do Curso de Pedagogia no dia 25/03/99, com a participação do corpo docente e de todo corpo discente do curso. Na ocasião os dados integrantes do diagnóstico, resultante da primeira fase, foram alvo de discussão. A reunião teve como finalidade propor contribuições ao Projeto do Curso de Pedagogia, mediante análise crítica e coletiva do diagnóstico. Nessa reunião de trabalho foi constituída a Comissão de Sistematização 1999, do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, composta por representantes docentes e discentes.

Foram realizadas nesta fase, reuniões todas as terças e quintas-feiras, integrando representantes discentes e docentes no trabalho de pesquisa e reflexão crítica acerca dos novos rumos do curso de Pedagogia nesta Universidade.

Com intuito de levantar novos subsídios ao trabalho da Comi são realizou-se reunião no dia 06/06/99, para a qual foram convocados todos os professores da área da educação. Na reunião os presentes, registraram suas contribuições em formulário próprio (anexo 01). Este mesmo formulário foi aplicado aos alunos do primeiro ao quarto ano, em curso.

O amadurecimento coletivo conquistado nestas duas fases de trabalho, aliado à pesquisa em diversos meios, seguindo ainda as orientações legais emanadas das Diretrizes Curriculares, possibilitam a comissão de sistematização apresentar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Este projeto adota a concepção de currículo integrado, na efetivação da produção do conhecimento pautado na pesquisa interdisciplinar. Propõe-se desta forma a superação da abordagem linear do currículo, e da reprodução do conhecimento fragmentado e descontextualizado.

2- DIAGNÓSTICO DO CURSO

Observa-se, que a educação via sistema educativo formal e não formal estará sempre objetivando a vinculação e o atendimento de necessidades e exigências pessoais, às necessidades e exigências sociais, sobretudo as emanadas dos postos de trabalho, que por sua vez são determinadas no contexto sócio econômico e cultural, de cada período histórico.

O sistema educativo tem por finalidade a ação formativa dos indivíduos requerida pela sociedade em que estão inseridos. A formação que se requer, visa a qualificação necessária, que possibilite a competitividade, para o exercício da cidadania. Esta, por sua vez, se concretiza mediante condições dadas ao indivíduo, para que o mesmo participe e tenha acesso aos bens e serviços, necessários a uma vida de qualidade.

Cabe, portanto, à formação universitária possibilitar esta qualificação ao indivíduo, que permitirá a sua 'sobrevivência' como trabalhador no mercado de trabalho, a empregabilidade.

Ressalta-se, a importância da realização de ampla análise reflexiva acerca da área ou seja a consecução de diagnóstico que descreva a situação do curso.

Na elaboração do diagnóstico do Curso de Pedagogia, dentre as atividades realizadas, destaca-se a pesquisa com alunos em curso, a pesquisa com egressos e a pesquisa com o mercado de trabalho, cujos dados podem ser examinados nos itens 2.1 à 2.3.

2.1- ALUNOS EM CURSO

A análise do perfil dos alunos em curso apoia-se no levantamento de dados mediante aplicação de questionário (Anexo 2). Os dados referentes aos últimos cinco anos, no Curso de Pedagogia, revelam que há predominância de alunos do sexo feminino, com maior concentração na faixa etária de 20 a 25 anos.

A partir de 1994, a oferta de vagas foi ampliada em 100%, com a abertura do Curso em período noturno. As habilitações ofertadas para o Curso são: Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º grau, Magistério do Pré à 4ª série Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Tecnologia Educacional.

Atualmente se registra uma preferência dos alunos para as habilitações de Supervisão Escolar e Tecnologia Educacional. O perfil profissional dos alunos apresenta no geral um índice de 13% de desempregados e 87% de alunos que exercem alguma atividade remunerada.

O percentual de aprovação no curso, é bastante alto – acima de 75% em todas as disciplinas. O índice de reprovados e afastados do curso, não é significativo.

Os alunos evidenciam expectativas em relação ao Curso, em torno da qualificação profissi-

onal, melhoria da empregabilidade, ascensão profissional, aumento de salário e ampliação dos campos de atuação profissional.

A avaliação do curso pelos alunos, apresenta aspectos positivos e negativos a saber:

PONTOS POSITIVOS:

01. Conhecimentos atualizados.
02. Visão global da situação educacional do país.
03. Os professores buscam a interdisciplinaridade.
04. Participação no estágio do Instituto Paranaense de Psicologia (IPP) .
05. Bons professores, interessados na formação dos alunos.
06. Possibilidade de aperfeiçoamento (cursos, palestras, estágios, congressos, semana Pedagógica, etc.).
07. Conhecimento a respeito das novas mudanças na Educação.
08. Acesso a livro e materiais didáticos disponíveis com facilidade.
09. Relação teoria x prática.
10. Os estágios.

PONTOS NEGATIVOS:

01. Aulas de tecnologia pouco compreensíveis.
02. Conteúdos desatualizados.
03. Falta de articulação teoria x prática.
04. Conteúdos trabalhados de forma superficial.
05. Excesso de apresentação de trabalhos.
06. Defasagem em relação ao mercado de trabalho.
07. Necessidade de reciclagem de alguns professores.
08. Acúmulos de trabalhos escritos e projetos.
09. Semana Pedagógica mais coerente organizadas pela Instituição.
10. Falta de interdisciplinaridade.

2.2. ALUNOS EGRESSOS

Para o estudo do perfil de egressos do curso de Pedagogia foram pesquisados ex – alunos, mediante aplicação de questionário (Anexo 3) . Por meio desta amostragem obteve-se os seguintes dados:

- Antes de cursarem Pedagogia: 38% dos pesquisados eram desempregados, 52% trabalhavam no magistério e 10% trabalhavam como estagiários.

- Durante o curso de Pedagogia: 5% dos pesquisados eram desempregados, 3% trabalhavam como orientador educacional, 3% trabalhavam como supervisor escolar, 5% trabalhavam como coordenadores em escola, 8% trabalhavam como estagiário e 76% trabalhavam como professor.

Quanto ao destino dos egressos,

- Atualmente, dos egressos pesquisados, 8% encontram-se desempregados, 10% trabalham como orientadores educacionais, 8% trabalham como supervisor escolar, 5% trabalham como coordenadores em escolas e 69% trabalham como professores.

- Em relação a faixa salarial dos egressos, observa-se que houve uma melhora significativa de salários após a conclusão do curso.

- Dos pesquisados 68% concluíram cursos de especialização e 32% estão cursando algum curso de especialização.

- Em relação aos conhecimentos adquiridos e sua aplicabilidade no mercado de trabalho, 62% afirmaram que as informações recebidas no curso foram ponto de partida para um maior aprofundamento na área, 30% afirmaram que é necessário a revisão de muitos conceitos ministrados e 8% afirmaram que a formação recebida promoveu a inserção imediata no mercado de trabalho.

2.3 MERCADO DE TRABALHO

O levantamento de dados necessários à análise das exigências de mercado se efetivaram mediante aplicação de instrumento de investigação (Anexo 4), nos seguintes segmentos de mercado: Federações da Indústria, Comércio e da Agricultura, órgãos de recrutamento e seleção de estagiários, escolas particulares, estaduais e municipais, empresas de gestão de recursos humanos, empresas com setor pedagógico.

As informações obtidas no processo de investigação, considerando o exercício da atividade profissional do pedagogo no mercado atual, destaca os seguintes itens:

2.3.1- REQUISITOS PROFISSIONAIS

A - Conhecimento intrapessoal

Criatividade

Dinamismo e participação

Boa aparência

Ousadia e agilidade

Autonomia

Ética

Espírito Inovador

B - Conhecimento interpessoal

Respeito

Sociabilidade

Compreensão da realidade

Liderança

C - Conhecimento técnico

Facilidade no uso da linguagem

Conhecimento de informática

Conhecimento de língua estrangeira

Especialização pré – escola

Habilidade em Coordenação e Supervisão Pedagógica

Conhecer sobre a Educação de Adultos

Formação específica na área

Conhecimento sobre o desenvolvimento da criança

Conhecimento de metodologias adequadas ao conteúdo e faixa etária da criança

Conhecimento técnico e de treinamento

Capacidade de supervisionar equipes

D - Conhecimento científico

Visão holística

Estar atualizado

Busca do conhecimento

Boa capacidade de análise e síntese

Busca de soluções para os problemas que surgem

2.3.2- QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DA PUCPR.

A. Aspectos positivos

Excelente qualidade na formação de seus alunos

Profissional capaz de desenvolver seu trabalho dentro das propostas estabelecidas pela instituição

Disposição, consciência de suas funções

Expectativa de crescimento, possuem uma inquietação para a busca do novo, aperfeiçoamento

Estagiários com ótima formação, bom desempenho no apoio ao trabalho.

B. ASPECTOS NEGATIVOS

Necessidade de formação mais ampla, com mais qualificação que inclua aspectos de OE/SE/Administração

Necessidade de dar maior ênfase à vinculação teoria – prática

Estagiários que não conseguem tornar prático o seu saber teórico.

Enfocar mais o desenvolvimento humano como: relacionamento, criatividade e trabalho em grupo.

2.3.3- NECESSIDADES E EXPECTATIVAS

- Capacidade de pesquisa, aprendizagem constante, para manter-se atualizado.
- Interiorização do mundo social, compreensão da realidade que o cerca.
- Possuir uma base sólida de conhecimentos, ser bem informado, ter gosto pela leitura
- Preparo intelectual, desenvolvendo o raciocínio e o gosto pela busca de conhecimento
- Capacidade de construir e aplicar conhecimento próprio de forma lógica e estruturada
- Viver e conviver respeitando e cooperando com seus semelhantes
- Aceitação positiva de suas limitações e potencialidades, autoavaliar-se
- Elaboração e comunicação de conhecimento próprio de forma lógica e estruturada
- Capacidade de liderança, gestão cooperativa de pessoas e procedimentos
- Criatividade e iniciativa que lhe garantam competitividade e ajustamento constante.

2.3.4- TAREFAS PROFISSIONAIS DESTACADAS

Coordenação pedagógica; Treinamento de pessoal; Avaliação de desempenho; Pesquisa sobre treinamento; Fornecimento de subsídios para elaboração de cursos; Orientação ; Aprimoramento técnico e cultural de pessoal; Elaboração de projetos - Projetos educacionais; Pesquisas (técnicas e específica); Professor de metodologia; Treinamento (palestras, cursos, outros); Professor; Supervisão; Orientador no serviço educacional; Supervisão de professores; Coordenar trabalhos em grupo; Coordenação em reunião com aprendizes do Senai, estagiários; Dar suporte pedagógico; Coordenação de cursos técnicos; Coordenador de estágios; Trabalhar no computador; Preparar material; Relatórios gerenciais; Orientar aos demais empregados as atitudes que devem ser tomadas frente aos seus clientes; Monitorização da implantação e implementação da ISO 9001; Conhecimento das diversas áreas Psicologia, Sociologia, Didática, Educação Especial, Metodologia científica; Capacitação pedagógica; Criação e desenvolvimento de recursos educacionais; Planejamento; Avaliação; Buscar atualização para a escola; Direcionar o bom andamento do trabalho pedagógico; Delegar funções; Atendimento aos pais, professores e alunos; Organização de atividades e festas; Organizar trabalhos em parceria entre escolas, pais e profissionais; Encaminhamento dos alunos a profissionais e acompanhamento dos mesmos; Recursos para motivação, manutenção, variação e novidade; Coordenar equipes de treinamento; Acompanhamento de projetos; Administrar RH;

3. ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO

Os dados integrantes do diagnóstico realizado na primeira fase do projeto pedagógico foram apresentados e submetidos à análise coletiva.

Em reunião do curso, no dia 25/03/99 foram levantadas contribuições que, após análise da comissão de sistematização, passam a constituir parte integrante do diagnóstico do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Os resultados, aqui apresentados sob forma de síntese das contribuições destacam os itens organização curricular, infra estrutura e metodologia.

3.1 SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES

3.1.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

ATUAL

1. Disciplinar

2. Formação Especialista

3. Currículo Rígido

4. Estágio Área escolar

* 3 e 4 ano

INOVAÇÃO PROPOSTA

Interdisciplinar

Eixos Temáticos

Monografia ao final do curso

Formação Integrada

OE/SE – EI/TE

Currículo Flexível

Inclusão de programas de complementação e aprofundamento curricular

* disciplinas optativas

* cursos seqüenciais

* projetos comunitários

Estágios Área diversificadas

* 1º ao 4º ano

(concentração maior nos últimos anos)

* ampliar carga horária

* estágios em comunidades carentes

3.1.2 INFRA-ESTRUTURA

- Implantação de laboratório de multimídia.
- Salas ambiente para as metodologias.

- Sala com recursos tecnológicos atualizados.
- Maior número de Referências Bibliográficas em tecnologia educacional.
- Laboratórios para oficinas pedagógicas, recreação e literatura.
- Desenvolver um centro de pesquisa dentro da universidade para a área da Pedagogia.
- Permanência dos professores para atendimento ao aluno.
- Implantar ou organizar uma “escola modelo” .
- Maior número de recursos disponíveis aos alunos.
- Melhor atendimento ao aluno. (secretaria).

3.1.3. METODOLOGIA

Propiciar uma visão global das disciplinas e suas relações no decorrer do curso.

Avaliação contínua e reflexiva, enfatizando o qualitativo frente ao quantitativo.

Teoria associada à prática.

Inovação na metodologia

Clarear o objetivo das disciplinas oferecidas pelo curso relacionado-os com o perfil do profissional desejado.

3.2 FUNÇÕES QUE O FORMANDO PODERÁ EXERCER

A síntese dos aspectos destacados no diagnóstico permite ainda estabelecer as funções que o formando poderá exercer na sua atuação profissional.

O projeto pedagógico ao efetivar o perfil profissional pretendido, mediante desenvolvimento das competências básicas, tornará o pedagogo qualificado para o desempenho das seguintes funções.

- Gestão dos processos educacionais nos setores: escolar, organizacional, clínico, hospitalar e comunitário.
- Gestão de estabelecimentos de ensino nos diversos níveis.
- Gestão de projetos de educação à distância.
- Gestão de projetos de educação continuada
- Docência na educação infantil, ensino fundamental de 1^a à 4^a série, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos.

4 - PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO

- *Profissional da educação com formação para atuação crítica e interdisciplinar no processo pedagógico, integrando a ação docente, a pesquisa e a gestão no espaço institucional da aprendizagem em âmbitos escolares e nas diversas organizações sociais.*

As competências destacadas como necessárias, no processo de educação integral se constituem mediante integração das mesmas, a saber: competência pessoal, competência social, competência técnica, competência política e competência cultural, convertendo-se assim em bases para o processo de qualificação profissional.

A síntese das finalidades expressas no conjunto das competências, permitirá a construção de uma prática pedagógica que estimule a reflexão, dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade e propicie a formação do pedagogo ideal. Estas irão fomentar a formação do perfil desejado, desenvolvendo as competências necessárias, na efetivação do exercício da cidadania, gerando autonomia no pensar, sentir e agir.

As competências básicas desejadas do formando, o egresso do curso de Pedagogia PUCPR, podem ser visualizadas no conjunto das finalidades expressas nos projetos integrados: de docência, de gestão, e de interface . O pedagogo deverá ser competente para:

4.1 DOCÊNCIA

- Analisar as diferentes tendências pedagógicas na educação brasileira sob os aspectos filosóficos, antropológico, histórico, sócio-políticos, psicológicos e metodológicos.
- Compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural.
- Dominar as estratégias interdisciplinares de intervenção docente em situações concretas na educação infantil e no ensino fundamental.
- Assumir compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade.
- Compreender o fenômeno da prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades.
- Dominar estratégias interdisciplinares de intervenção docente no ensino médio e nos diferentes âmbitos e especialidades.

4.2 GESTÃO

- Analisar criticamente as condições organizacionais e a população atendida pelo sistema educacional brasileiro.
- Articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional: na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola nos processos educativos presenciais, semi-presenciais e à distância.
- Aplicar metodologias de orientação, seleção e desenvolvimento profissional em contextos escolares e empresariais.
- Desenvolver projetos para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania.

4.3 INTERFACE

- Articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.
- Aplicar as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento.
- Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas.
- Elaborar projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e gestão, caracterizados por elementos comuns como: planejamento, execução e avaliação.
- Articular o ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.

5 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR DO CURSO.

Espera-se que o docente do curso de pedagogia integre as competências propostas no perfil do profissional a ser formado, que seja:

Educador competente para atuação crítica, criativa e interdisciplinar no processo pedagógico, integrando a ação docente, a pesquisa e a gestão no espaço institucional da aprendizagem em âmbitos escolares e nas diversas instituições sociais.

O professor do curso deverá estar em processo de educação continuada, tendo em vista o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas habilidades na:

- Gestão cooperativa de projetos e processos educativos.
- Aplicação das tecnologias da informação e comunicação à prática educativa.
- Pesquisa de inovações em metodologias e multimeios
- Visão atualizada e abrangente do que é importante para a formação do professor que o mercado de trabalho e a sociedade necessitam.
- Construção de metodologias que permitam a auto-instrução e a auto-avaliação, que estabeleçam a interatividade professor / aluno.
- Preparação de cursos para educação à distância.
- Avaliação de projetos educacionais.
- Planejamento de projetos educacionais com base no uso de tecnologias inovadoras.
- Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dá no âmbito da educação infantil e fundamental.
- Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural.
- Capacidade de formular e encaminhar soluções de problemas educacionais, condizentes com a realidade sócio-cultural.
- Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.
- Capacidade de articular ensino e pesquisa e extensão na produção do conhecimento e da prática pedagógica.
- Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas.
- Capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais e de propor ações criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.
- Desenvolvimento do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas do curso.

6 - PRESSUPOSTOS NORTEADORES*

A Missão de uma instituição é uma declaração de propósitos ampla e duradoura que a individualiza e distingue sua razão de ser em relação a outras do mesmo tipo. A Missão da Pontifícia Universidade Católica do Paraná é a seguinte:

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientada por princípios éticos, cristãos e maristas, tem por missão desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente de cidadãos e de profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade.

* Fonte: Plano Estratégico PUCPR Horizonte 1998/2010

6.1- CONCEPÇÃO DO CURSO FRENTE AS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE PARA COM A ÁREA DO CONHECIMENTO.

*ZAINKO

Nesta fase da história mundial onde o elemento essencial é a mudança de rumo do processo civilizatório, com reflexos sobre todos os domínios e condições das atividades da vida dos homens e da sociedade, com características de constância e rapidez, as universidades, como cérebros das nações, não podem se eximir de participar da construção de uma nova cultura, produzindo conhecimentos fundamentais para a compreensão do momento em que se vive, adaptando-se aos novos tempos e, principalmente, assumindo por meio de suas atividades de pesquisa, de busca e reflexão permanentes, a sua capacidade de antecipar e influenciar as mudanças, orientando suas ações na direção de um desenvolvimento humano durável e solidário.

É chegado, pois, o momento de, em função de tão importantes desafios, as universidades se prepararem para reverter de maneira adequada sua missão, de modo a estar em condições de responder às exigências da sociedade do século XXI, que será uma sociedade do conhecimento, da informação e da educação.

Educação como a prioridade das prioridades, formando o cidadão e preparando-o para estar em permanente estado de busca e aperfeiçoamento, ao longo de toda sua vida.

O novo paradigma de ensino – aprendizagem indispensável para melhorar a qualidade e a pertinência do ensino superior, terá como compromisso estabelecer programas que fomentem a capacidade intelectual dos alunos, melhorem o conteúdo inter e multidisciplinar dos estudos e pesquisas e apliquem métodos pedagógicos que aumentem a eficiência da aprendizagem.

É evidente que o ritmo do avanço científico e tecnológico e a acumulação de conhecimentos resultará menos importante no futuro. (Ottone, 1992). O que será fundamental é a capacidade de aprender a navegar nesse saber que toma proporções de um oceano, no dizer de Morin, associada à flexibilidade, ao saber fazer, à abertura mental, à formação permanente, à autonomia individual, à criatividade, como elementos essenciais do novo processo de ensino – aprendizagem.

Em relatório denominado “L’Education: un trésor est caché dedans” Jacques Delors estabelece quatro princípios que deverão ser considerados como pilares da aprendizagem dos cidadãos no próximo milênio: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser o que vem a reforçar as assertivas de Morin e Ottone.

Aprender a conhecer significa, antes de mais nada, o treino nos métodos que podem ajudar-nos a distinguir o que é real do que é ilusório e a ter acesso inteligente ao fabuloso conhecimento de

Texto retirado de:

ZAINKO, M.A.S. As diretrizes Curriculares e a construção do projeto pedagógico dos cursos.

7.2.1.DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	C.H.T.
Projeto					
Docência					
1. P/P	30	60	120	120	330
2. EI/TCC	30	40	60	90	220
3. ATP	360	320	240	210	1130
C.H.	420	420	420	420	1680
Gestão					
1. P/P	30	90	90	60	270
2. EI/TCC	30	40	60	90	220
3. ATP	160	90	70	70	390
C.H.	220	220	220	220	880
Interface					
1. EI/TCC	20	30	50	160	260
2. ATP	120	140	120	—	380
C.H.	140	170	170	160	640
C.H. Ano	780	810	810	800	3.200

- P.P. – Prática Pedagógica
 E.I. – Estudo Independente
 T.C.C. – Trabalho de Conclusão de Curso
 C.H. – Carga Horária
 A.T.P.- Atividades teórico-práticas

OBSERVAÇÃO:

- 1 ano: Estudo Independente/Trabalho Conclusão do Curso:
 Carga horária: 80 h/a distribuídas nos três projetos
- 2 ano: Estudo Independente Trabalho Conclusão do Curso:
 Carga horária: 110 h/a distribuídas conforme a linha de pesquisa escolhida pelo aprendiz.
 Sendo 50% na linha adotada e 25% nos outros dois projetos.
- 3 ano: Estudo Independente/Trabalho Conclusão do Curso:
 Carga horária: 170 h/a distribuídas em 50% na linha adotada e 50% nas demais.
- 4 ano: Estudo Independente/Trabalho conclusão do curso:
 Carga horária: 240 h/a distribuídas em: 40 h/a – docência / 40 h/a gestão / 160 h/a na linha de pesquisa escolhida.

nossos tempos. Nesse contexto, o espírito científico, um dos maiores jamais alcançados na aventura humana, é indispensável. Não é a assimilação de uma enorme massa de conhecimento científico que dá acesso ao espírito científico, mas a qualidade do que é ensinado. E aqui qualidade significa guiar o aluno até o verdadeiro coração da abordagem científica que é o permanente questionamento com relação ao que resiste aos fatos, às imagens, às representações e às formalizações.

Aprender a fazer está diretamente relacionado com a aquisição de habilidades específicas inerentes a uma profissão. Passa por um certo grau de especialização que no mundo em mudança em que vivemos, não deve ser excessiva e nem deixar de estar associada à uma sólida capacidade de navegar nesse oceano de conhecimentos que nos são colocados à disposição pela ciência e a tecnologia, em velocidade inimaginável até há bem pouco tempo.

Aprender a conviver não significa apenas viver junto, tolerar dos outros as diferenças de opinião, de cor de pele, de crenças, submeter-se às exigências do poder, negociar o certo e o errado, mas fundamentalmente aprender a construir coletivamente. A respeitar a pluralidade das relações e em função de um objetivo comum criar as condições para o aprendizado mútuo.

Aprender a ser é também um permanente aprendizado no qual professores informam alunos, tanto quanto alunos informam professores. Trata-se de uma fantástica experiência de respeito ao ser humano enquanto pessoa.

Estabelecer a interpelação entre esses quatro pilares básicos é o desafio - tarefa dos educadores neste final de século, deitando as sementes de uma nova Educação, a Educação do Futuro.

É, pois, momento de trazer essas novas concepções para o interior da prática universitária, revendo os currículos, os planos de estudos, os métodos e as técnicas que sustentam o processo de ensino – aprendizagem.

PRINCÍPIOS NORTEADORES

É certo que estamos diante da necessidade de um novo paradigma para as atividades de ensino – aprendizagem, como já afirmamos.

E, se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é componente desse paradigma e tem se configurado como a premissa fundamental para a melhoria da qualidade do fazer universitário é preciso que a Universidade paute suas ações em princípios gerais assim explicitados:

Resgate da qualidade do ensino que implica a compreensão dessa mesma qualidade como uma opção política de cada curso no contexto do projeto da Universidade que se quer em um dado momento histórico.

As questões concretas do ensino fundamental e médio como ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento de ações que visam valorizar e dar consistência à área de educação e do ensino no interior da Universidade.

O currículo como o eixo articulador da identidade do curso e do processo de avaliação institucional – currículo não como documento (grade) e mero rol de conteúdos acabados, mas em sua perspectiva mais ampla que compreende o desempenho acadêmico de docente e discentes, bem como todo o esquema das múltiplas relações institucionais.

A prática avaliativa como um processo unitário de acompanhamento, controle e avaliação – entendida a avaliação na sua função fundamental que é a de diagnosticar situações problemáticas que merecem correções de rumos para que sejam atingidos os objetivos almejados.

6.2- OBJETIVOS GERAIS ESTABELECIDOS PARA O CURSO

- Favorecer a análise dos conhecimentos reflexivo-aplicativos do processo formativo, em contextos deliberadamente organizados, como vistas ao crescimento individual e ao desenvolvimento social.
- Oportunizar sólida formação pedagógica aos profissionais da educação formal e não formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional.
- Dinamizar o ensino, a pesquisa e a extensão na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas.
- Desenvolver competência na gestão dos processos educacionais nos setores: escolar, organizacional, clínico, hospitalar e comunitário, incluindo projetos de educação continuada nas modalidades presencial, semi-presencial e de educação à distância.

A área da educação PUCPR, na qual o Curso de Pedagogia está inserido, propõe ainda a consecução do seguinte objetivo estratégico:

Consolidar-se como centro de excelência em educação com a finalidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que atendam as necessidades emergentes da sociedade. Buscar-se-á:

- Dinamizar o instituto pedagógico virtual.
- Implantar a escola de educação básica.
- Consolidar a clínica psicopedagógica.
- Constituir o núcleo de pedagogia social.
- Implementar o laboratório para desenvolvimento de tecnologias e metodologias educacionais.
- Criar o núcleo de consultoria em pedagogia empresarial.
- Implantar centro de educação continuada.

7 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

7.1- ORIENTAÇÕES LEGAIS

A organização curricular do curso de Pedagogia busca atender às diferentes demandas sociais, articulando a formação docente aos aspectos inovadores que se apresentam no contexto atual.

“O curso de Pedagogia terá duração de 4 anos, com tempo máximo de integralização de 8 anos. Considerando-se que é necessário cumprir 200 dias letivos anuais, com 4 horas de atividades diárias, em média, com a duração desejável de 4 anos, obtém-se um total de 3.200 horas. Para esse total sugere-se a seguinte distribuição:

- 2.560 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias e optativas, laboratórios e práticas pedagógicas.
- 640 horas distribuídas entre o estudo independente e o trabalho de conclusão do curso.”
* (Diretrizes Curriculares 06/05/99)

A estrutura geral do curso organiza os conteúdos por meio de projetos integrados que envolvem diferentes áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, orientados cada qual por um eixo integrador, que pode ser visualizado no esquema gráfico. (ANEXO 5)

O curso desenvolver-se-á mediante realização de três modalidades de projetos integrados: Docência, Gestão e Interface.

A distribuição das atividades e carga horária do curso, perfazendo 3.200 horas podem ser observadas nos quadros e no detalhamento dos projetos (item 6.2), a seguir apresentados:

7.2- APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DOS PROJETOS INTEGRADOS: DOCÊNCIA, GESTÃO E INTERFACE.

7.2.1 - Distribuição da carga horária

7.2.2 - Visão geral dos projetos por ano

7.2.3 - Programas dos projetos incluindo: **Ementa; Definição da carga horária; Objetivos; Conteúdos; Encaminhamentos Metodológicos; Procedimentos de avaliação; Referências Bibliográficas.**

7.2.2 - VISÃO GERAL DOS PROJETOS POR ANO

PROJETOS INTEGRADOS - 1.º ANO

DOCÊNCIA	GESTÃO
<p>Eixo Integrador → Teorias da Educação (Paradigmas).</p> <p>EMENTA Tendências Pedagógicas na Prática Educativa. Metodologias de ensino. As Correntes filosóficas; Concepções antropológicas (filosófica e culturais); Educação no Brasil, Características dos diferentes períodos Históricos; Aspectos Sócio-políticos da Educação para a Cidadania; As Abordagens Psicológicas;</p>	<p>Eixo Integrador → Sistema Educacional Brasileiro e a Organização formal da escola.</p> <p>EMENTA As redes e os níveis de ensino; A organização do Centro Educativo; O Projeto Político Pedagógico; A Legislação do sistema educacional brasileiro.</p>

INTERFACE

Eixo Integrador → A pesquisa como instrumento articulador da teoria-prática na produção do conhecimento.

EMENTA

Linhas de pesquisa educacional; Projeto de pesquisa; Tecnologias Educacionais aplicadas à prática pedagógica.

PROJETOS INTEGRADOS - 2.º ANO

DOCÊNCIA	GESTÃO
<p>Eixo Integrador → Produção do Conhecimento “Educar para o Pensar”</p> <p>EMENTA Metodologia Dialética de Construção do conhecimento; Aprendizagem significativa; relação desenvolvimento e aprendizagem; Aspectos neurológicos da aprendizagem; Aprender a pensar; Os meios tecnológicos; facilitadores do ensinar e do aprender; Problemas de aprendizagem.</p>	<p>Eixo Integrador → Gestão do Processo Educativo.</p> <p>EMENTA A gestão democrática do trabalho pedagógico integrando os aspectos de supervisão, administração e orientação educacional nos processos educativos presenciais, semi-presenciais e à distância.</p>

INTERFACE

<p>Eixo Integrador → O Processo Pedagógico Cooperativo.</p> <p>EMENTA Dinâmica das relações interpessoais, trabalho participativo na pesquisa e produção de metodologias e recursos pedagógicos.</p>
--

PROJETOS INTEGRADOS - 3.º ANO

DOCÊNCIA	GESTÃO
<p>Eixo Integrador → Estratégias Interdisciplinares de intervenção docente em situações concretas na educação infantil e no Ensino Fundamental.</p> <p>EMENTA</p> <p>A docência na educação infantil; Fundamentos teórico, metodologias da educação infantil. Os RCNs da educação infantil, a docência na educação fundamental, os ciclos nos PCNs. Princípios da solidariedade, justiça, respeito na construção da cidadania.</p>	<p>Eixo Integrador → O binômio educação e trabalho na formação para a cidadania e a competência profissional.</p> <p>EMENTA</p> <p>Globalização e interdisciplinaridade; Orientação para o trabalho. As competências transprofissionais. Empreendedorismo. A educação continuada. Metodologias de Orientação profissional em contextos escolares e não-escolares.</p>

INTERFACE
<p>Eixo Integrador → Planejamento e Avaliação Educacional.</p> <p>EMENTA</p> <p>Planejamento Institucional; Planejamento de Ensino; Avaliação Institucional; Avaliação da ação docente e do ensino-aprendizagem.</p>

PROJETOS INTEGRADOS - 2.º ANO

DOCÊNCIA	GESTÃO
<p>Eixo Integrador → Produção do Conhecimento “Educar para o Pensar”</p> <p>EMENTA Metodologia Dialética de Construção do conhecimento; Aprendizagem significativa; relação desenvolvimento e aprendizagem; Aspectos neurológicos da aprendizagem; Aprender a pensar; Os meios tecnológicos; facilitadores do ensinar e do aprender; Problemas de aprendizagem.</p>	<p>Eixo Integrador → Gestão do Processo Educativo.</p> <p>EMENTA A gestão democrática do trabalho pedagógico integrando os aspectos de supervisão, administração e orientação educacional nos processos educativos presenciais, semi-presenciais e à distância.</p>

INTERFACE
<p>Eixo Integrador → O Processo Pedagógico Cooperativo.</p> <p>EMENTA Dinâmica das relações interpessoais, trabalho participativo na pesquisa e produção de metodologias e recursos pedagógicos.</p>

7.2.3 - PROGRAMAS DOS PROJETOS

1.º ANO - PROJETO DOCÊNCIA

Eixo Integrador: Teorias da Educação(paradigmas).

1. EMENTA

Tendências Pedagógicas na Prática Educativa. Metodologias de ensino; As Correntes filosóficas; Concepções antropológicas (filosófica e cultural); Educação no Brasil, características dos diferentes períodos Históricos; Aspectos Sócio-políticos da educação para a Cidadania; As Abordagens Psicológicas.

2. CARGA HORÁRIA

Prática Pedagógica	30 h/a
Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	30 h/a
Atividades teórico-práticas	360 h/a
C.H. Total: 420 h/a	

3. OBJETIVO

- Analisar as diferentes tendências pedagógicas na educação brasileira sob os aspectos filosóficos, antropológico, histórico, sócio-políticos, psicológicos e metodológicos.

4. CONTEÚDOS

- Metodologias de ensino: Métodos analíticos e sintéticos. Encaminhamentos nas diferentes teorias: Educação Tradicional – exposição dogmática; Escola Nova – métodos de projetos, unidades didáticas. Centro de interesses; Técnicas Frenetianas, Montessorianas. (Dinâmicas Socializadas); Escola Tecnicista – Instrução programada, módulos instrucional, estudo por fichas didáticas, estudo dirigido; Escola Crítica – exposição dialógica, ensino com pesquisa.
- As correntes de pensamento que fundamentam as teorias : Idealismo, pragmatismo, positivismo, estruturalismo, neopositivismo, existencialismo, personalismo, neomarxismo, dialética, hermenêutica e antropologias filosóficas decorrentes.
- Visão retrospectiva da história da Educação no Brasil.
- A formação para a cidadania, antropologia cultural, relação homem-mundo nas diferentes teorias da educação.
- As diferentes abordagens do processo: inatismo; cognitivismo; humanismo; comportamentalismo; interacionismo.

PROJETOS INTEGRADOS - 4.º ANO

DOCÊNCIA	GESTÃO
<p>Eixo Integrador → Estratégias Interdisciplinares de intervenção docente lidades.</p> <p>EMENTA</p> <p>Docência no ensino médio, o ensino fundamental, séries iniciais. A educação de jovens e adultos. Projetos de ensino no âmbito não-escolar: empresas, hospitais e na ação comunitária.</p>	<p>Eixo Integrador → Necessidades Educativas Especiais.</p> <p>EMENTA</p> <p>Psicopedagogia: Trabalho psicopedagógico, processo terapêutico e psicopedagogia institucional. A educação inclusiva: reflexão crítica sobre as questões ético-político-educacionais na ação do educador quanto à interação com portadores de necessidades especiais.</p>

INTERFACE
<p>Eixo Integrador → Articulação: Ensino, Pesquisa e Extensão</p> <p>EMENTA</p> <p>Produção do Conhecimento: Trabalho de conclusão do curso.</p>

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

- Mesa redonda;
- Aulas expositivas dialogadas;
- Tutoria – orientação acadêmica;
- Pesquisa bibliográfica em diversos meios;
- Pesquisa de campo;
- Seminários de aprofundamento teórico;
- Visitas orientadas;
- Estudo independente;
- Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Provas escritas;
- Produção de textos;
- Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;
- Seminários;

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2.ed., São Paulo, Mestre Jou, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna. 1995.
- BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*, edições 70, Lisboa, Portugal, 1988
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean - Claude. *A Reprodução*. São Paulo: Ed. Francisco Alves. 1975.
- BRANDÃO, Dênis M.S. (org.). *Visão holística em psicologia e educação*. São Paulo: Summus. 1991.
- BRANDÃO, Dênis M.S. e CREMA, Roberto. *O novo paradigma holístico*. São Paulo: Summus,. 1991.
- BUCHWEITZ, Bernardo; MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas conceituais: instrumentos didáticos de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo, Moraes, 1987.
- BUFFA, Ester, *Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão?* São Paulo, Cortez, 1978.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortes, 1991.
- Coleções: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural 1991
- COSTA, Porto; *A Cidadania no Brasil; o voto*. Brasília, FPR. 1988.
- COTRIM, Gilberto Vieira. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo, Saraiva, 1984.

- DELORS, Jacques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. Cortez: Brasília, D.F.: MEC UNESCO - 1998
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Editores Associados. 1996.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa, princípios científico e educativo*. 2ª edição. São Paulo: Cortez. 1991.
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre: Globo. 1962.
- FARIA, W. *Teorias de ensino e planejamento pedagógico*. E.P.U. São Paulo: 1987.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas. São Paulo: Papirus. 1994
- FREIRE, Paulo. *Conscientização, teoria e prática da libertação*. São Paulo, Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6.ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1978.
- FULLAT, Octavi. *Filosofia da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática S/A. 1993
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática, 1990.
- GALINO, Maria Angeles. *História de la Educaciõn*. Madrid: Gredos. 1973.
- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petropólis. Vozes, 1995
- GILES, Thomas Ransom. *História da Educação*. São Paulo: EPU. 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1986.
- JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1991.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro. 1976
- KAMBARTEL, Constança F. *O conhecimento e a ação*. In: Antropologia Filosófica, organizado por H.G. Gadamer e P. Vogler. São Paulo, EPU, 1977.
- KEESIG, Félix M.; *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro, Fundo Cultural, 1961, 2.º vol, 1991.
- KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez. 1991.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas Históricas da Educação*. São Paulo: Ática S/A. 1986.
- LÜCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis. Vozes. 1995. Madri, Morata, 1994.
- MANACORDA, Mario Alighiero. (e outros) *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez. 1989. Autores Associados
- MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Aurora. 1964.

- MAYER, Frederick. *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino as abordagens do processo*. E.P.U. São Paulo: 1986.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1984.
- MOSCHCOVICH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*, São Paulo, Àtica, 1990.
- NOT, Louis. *As Pedagogias do conhecimento*. São Paulo, Difel, 1984.
- OLIVEIRA LIMA, Lauro. *História da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Editora Brasília. São Paulo : Cortez, 1983.
- PENHA, João da. *Períodos filosóficos*. São Paulo, Ática, 1991.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- PESSANHA, José Américo. *Ética a Nicômaco*. Poética / Aristoteles. 4. ed. São Paulo. Nova Cultural, 1991.
- RABUSKE, Edvino A. *Antropologia filosófica*. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1986.
- REALE, Giovanni e ANTISIERI, Dário. *História da Filosofia do romantismo até nossos dias*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes. 1986.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil. 1930/1973*. Petrópolis: Vozes.. 1987.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1988.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à Consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1983.
- SCANTIMBURGO, João de; *Tratado Geral do Brasil*. São Paulo, Nacional, 1971.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Paraná: construindo a escola cidadã*. Curitiba. 1994.
- SILVA, Sonia A.J. *Valores em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- TORRE, S. de La. *Didactica y currículo - Bases y componentes del processo formativo*. Madrid. Dykinsak 1993.
- VALLA, Victor, *Ciência e Tecnologia no Brasil: história e ideologia*. Brasília, CNPq, 1981.
- VAZ, Henrique C. de L. *Antropologia filosófica*. São Paulo, Loyola, 1991.
- WEIL, Pierre et alii. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimentos*. São Paulo: Summus. 1993.
- WEILL, Eric. *Filosofia política*, São Paulo, Loyola, 1990.
- WHITE, Leslie A. *O Conceito de Sistemas Culturais*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

1.º ANO - PROJETO GESTÃO

Eixo Integrador : Sistema Educacional Brasileiro e a Organização formal da escola.

1. EMENTA

As redes e os níveis de ensino; A organização do Centro Educativo; O Projeto Político Pedagógico; A Legislação do sistema educacional brasileiro.

2. CARGA HORÁRIA

Prática Pedagógica	30 h/a
Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	30 h/a
Atividades teórico-práticas	160 h/a
C.H. Total:	220 h/a

3. OBJETIVO

- Analisar criticamente as condições (estrutura) organizacionais e a população atendida pelo sistema educacional brasileiro.

4. CONTEÚDOS

As redes municipal, estadual, federal e as instituições particulares; Os níveis e ciclos da educação básica (infantil, ensino fundamental e médio); Educação de jovens e adultos
Centro Educativo; Gestão Democrática; Liderança; Conselho Escolar; O Projeto Político Pedagógico do centro educativo;
A Legislação: Leis, Pareceres, Decretos, Resoluções, Deliberações.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Mesa redonda;
Aulas expositivas dialogadas;
Tutoria – orientação acadêmica;
Pesquisa bibliográfica em diversos meios;
Pesquisa de campo;
Seminários de aprofundamento teórico;
Visitas orientadas;
Estudo independente;
Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Provas escritas;
- Produção de textos;
- Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;
- Seminários;

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, Mafredo. *Educação e Dependência*. Difel, 1984.
- BRANDÃO, Zaia et alii. *Evasão e Repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Pareceres do C.F.E.* - n.º 45/72 - n.º 76/75 - n.º 75/76 - n.º 785/86.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução n.º 02/72 e n.º 06/86 - C.F.E.*
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases n.º 4024/61.5692/71; 9394/96; 7044/82*
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil : 1967, emenda constitucional n.º 1 de 1969 atualizada até emenda constitucional n.º 22, 1982, 25.ed.* São Paulo : Saraiva, 1982.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil : 1988, atualizada até Emenda Constitucional, 1995.* 13.ed. São Paulo : Saraiva, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1998.
- COTRIM, Gilberto. *Educação para uma escola democrática*. São Paulo, Saraiva, 1987.
- CURITIBA, *Estatuto do Magistério Municipal*.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, Papirus, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Educação a compromisso*. São Paulo, Papirus.
- MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1.º grau: da competência Técnica ao compromisso Político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PARANÁ, *Constituição Estadual/89*
- PARANÁ, *Deliberação do Conselho Estadual da Educação/PR.* - n.º 02/72 e n.º 066/74.
- PARANÁ, *Estatuto do Magistério Estadual*.
- RAMA, Leslie M.J.S. *Legislação do Ensino: uma introdução ao seu estudo*. São Paulo: EPU, 1987

1º ANO - PROJETO INTERFACE

Eixo Integrador : A pesquisa como instrumento na produção do conhecimento.

1. EMENTA

Linhas de pesquisa educacional; Projeto de pesquisa; Tecnologias educacionais aplicadas à prática pedagógica.

2. CARGA HORÁRIA

Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso 20 h/a

Atividades teórico-práticas 120 h/a

C.H. Total: 140 h/a

3. OBJETIVO

- Articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.
- Aplicar as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento.

4. CONTEÚDOS

Linhas de pesquisa; Projeto de pesquisa; Roteiro; Instrumentos de levantamento e análise de dados; Relatórios; Produção de texto síntese;

Informática aplicada à pesquisa educacional (word, excel, power pointer, internet, correio eletrônico).

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Aulas expositivas dialogadas;

Pesquisa bibliográfica;

Aulas de laboratório;

Seminários;

Visitas orientadas;

Estudo independente.

6. PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO

Avaliação diagnóstica.

Provas escritas;

Produção de textos;

Relatórios de pesquisa e visitas e estágio

Seminários;
Elaboração de projetos;
Provas de autoria;

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Mazzotti; ALDA, Judith. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo. Pioneira, 1998
- BRANDÃO, Carlos. *Pesquisa Participante*. 8ª edição. São Paulo. Brasiliense, 1984
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica dela enseñanza: La investigación – acción en la formación del porfessorado*. Barcelona, Martinez Roca, 1988.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo. Cortez, 1998
- COLOMBO, Furio. T.V. *La realidade como espetáculo*. Madrid: Gustavo Gillit. 1976.
- COMPARATO, Doc. *Roterio, Arte e técnica de escrever para cinema e televisão*. Rio de Janeiro: Nóraleia.1983.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção do Conhecimento – Metodologia Científica no caminho de Habernas*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1994
- FAZENDA, Ivani (org.) *Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1995
- _____. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- GIL, Antonio Carlos E CRESPO, Maria Helena G.: *Como elaborar projeto de pesquisa*, São Paulo: Atlas, 1988
- GRESSLER, Lori Alice. *Pesquisa Educacional*, São Paulo, Ed. Loyola, 1979.
- LA TORRE, A.; RINCÓN D.; ARNAL, J., *Bases metodológicos de la investigación educativa*, GR 92. AS. Barcelona, 1996.
- LITWIN, Edith. *Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1977.
- LÜDKE, Menga E André, MARLI. E.D.A. *Pesquisa em Educação, Abordagens Qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986
- MANASSÉS, Branca et alii. *Tecnologia da Educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1980.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Instrumentos de pesquisa em Ensino e Aprendizagem*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1993.
- NISKIER, Arnaldo. *Tecnologia Educacional*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 1993.

- OLIVEIRA, Vera Barros(org.). *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: Editora SENAC. 1996.
- SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia – elementos de metodologia do trabalho científico*, Belo Horizonte, Interlivros, 1974.
- THIOLLENT, Michael. *Metodologia da Pesquisa – Ação* 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa Em Educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

2.º ANO- PROJETO DOCÊNCIA

Eixo Integrador: Produção do Conhecimento “Educar para o Pensar”

1. EMENTA

Metodologia Dialética de Construção do conhecimento; Aprendizagem significativa; Desenvolvimento e aprendizagem; Aspectos neurológicos da aprendizagem; Aprender a pensar; Os meios tecnológicos; facilitadores do ensinar e do aprender; Problemas de aprendizagem.

2. CARGA HORÁRIA

Prática Pedagógica	60 h/a
Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	30 h/a
Atividades teórico-práticas	330 h/a
C.H. Total: 420 h/a	

3. OBJETIVO

- Compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural.

4. CONTEÚDO

- Processo da aprendizagem na produção do conhecimento; A metodologia dialética da construção do conhecimento; Mobilização, construção, elaboração e expressão da síntese do conhecimento; A elaboração de mapas conceituais;
- A teoria de Ausubel: - Aprendizagem significativa; Os subsunçores; Teorias do desenvolvimento: Cognitivo, Psicossocial, Psicosexual, Ético;
- A comunidade de investigação; O pensar criativo; A excelência do pensamento; As habilidades cognitivas no pensar; As sessões filosóficas ; Teoria de Lipman;
- Aplicação didática dos meios tecnológicos no processo da aprendizagem;
- As necessidades educativas especiais; Problemas e obstáculos da aprendizagem e a ação pedagógica.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Mesa redonda;
Aulas expositivas dialogadas;
Tutoria – orientação acadêmica;

Pesquisa bibliográfica em diversos meios;
Pesquisa de campo;
Seminários de aprofundamento teórico;
Visitas orientadas;
Estudo independente;
Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Provas escritas;
Produção de textos;
Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;
Seminários;

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONO, Edward de. *La revolución positiva*. 2 ed. Barcelona, Paidós, 1997.
- _____. *Aprende a pensar por ti mesmo*. Barcelona, Paidós, 1997.
- _____. *El pensamiento paralelo*. Barcelona, Paidós, 1995.
- _____. *Lógica fluida: Una alternativa a la lógica tradicional*. Barcelona, Paidós, 1996.
- _____. *Ideas para profesionales que piensan: nuevas consideraciones sobre el pensamiento lateral aplicadas a la empresa*. Barcelona, Paidós, 1994.
- _____. *La filosofía en el aula*. Madrid, De la torre, 1992.
- _____. *Pesquisa e Construção de Conhecimento*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994.
- BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento*. São Paulo: Loyola, 1992.
- BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación*. 3 ed. Madrid, Morata, 1998.
- BRUNER, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. 2 ed. Madrid, Alianza, 1995.
- BUCHWEITZ, Bernardo; MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas conceituais: instrumentos didáticos de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo, Moraes, 1987.
- CALLABED, Joaquín, MORAGA, Fernando e SASOT, Jordi. *El niño y el adolescente: riesgos y accidentes*. Barcelona, Laertes, 1996.
- COMELLAS, M. Jesús e PODALL, Montserrat. *Estratégias de aprendizaje: su aplicación en las áreas verbal y matemática*. Barcelona, Laertes, 1996.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo, Editores Associados, 1996.
- ESCAÑO, Gil. *Como se aprende, como se ensina*. Barcelona, Horson, 1994.

- FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. *O Construtivismo e a educação*. 4 ed. Porto alegre, mediação, 1995.
- GARNHAM, Alan e Oakhill, Jane. *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona, Paidós, 1996.
- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA. Tomaz T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.1995
- GIL, Jesús María Nieto. *Cómo enseñar a pensar: Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales*. Madrid, Escuela Española, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J e PÉREZ GOMES A . I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 4 ed. 1995
- GROSSI, Esther Pillar et alii. *Construtivismo Pós Piagetiano*. Petrópolis, Vozes, 1995
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- _____. *A filosofia vai à escola*. São Paulo, Summus, 1990.
- _____. *La filosofía en el aula*. Madrid: Del la Torre, 1992.
- LOPEZ, Carlos Rosale. *Manifestaciones de innovación didáctica perspectiva sociopedagógica*, Santiago de Compostela: Universidade, 1991
- MARÍN, M. A. *El potencial de aprendizaje: aplicaciones al diagnóstico y la orientación*. Barcelona, PPU, 1987.
- MAYER, Richard E. *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza, 1985.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender ... sim, mas como ?*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- MELLO, Guiomar N. *Cidadania e competitividade*. São Paulo: Cortez. 1995.
- NISBET, John y SHUCKSMITH, Janet. *Estrategias de aprendizaje*. London, Santillana, 1987.
- NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel. 1981.
- _____. *Ensinando a aprender – Elementos de psicodidática geral*. São Paulo, Summus, 1993
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- RATHS, L. E. *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU. 1977.
- TORRES, S. de La. *Didactica y currículo-Bases y componentes del processo formativo*. Madrid: Dykinson.
- TORRES, J. *Globalizacion e interdisciplinaridade: el curriculum integrado*. Madrid: Morata: 1994
- TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender? : necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas: Papirus, 1994
- VASCONCELOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad. 1995.
- VIANNA, Ilca O. de A. *Planejamento participativo na escola*. São paulo, EPU. 1986
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

2º ANO - PROJETO DE GESTÃO

Eixo Integrador: Gestão do Processo Educativo

1. EMENTA

A gestão democrática do trabalho pedagógico integrando os aspectos de supervisão, administração e orientação educacional nos processos educativos presenciais, semi-presenciais e à distância.

2. CARGA HORÁRIA

Prática Pedagógica	90 h/a
Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	40 h/a
Atividades teórico-práticas	90 h/a
C.H. Total: 220 h/a	

3. OBJETIVO

- Articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional: na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola nos processos educativos presenciais, semi-presenciais e à distância.

4. CONTEÚDOS

- Fundamentos de gestão escolar. O papel da equipe pedagógica no desenvolvimento de uma proposta educacional participativa nos processos educativos presenciais, semi-presenciais e à distância. A multimídia na educação à distância.
- Currículo como elemento norteador das ações político – pedagógicas da escola. O trabalho do supervisor na escola e em outras instituições. Propostas de atuação do supervisor em realidades diferenciadas.
- A educação integral e a orientação educacional. Significado propósitos, princípios e objetivos do SOE. Orientador educacional e suas funções na educação básica. Métodos e Processos de orientação educacional. O trabalho individual e em grupo.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

- Mesa redonda;
- Aulas expositivas dialogadas;
- Tutoria – orientação acadêmica;

Pesquisa bibliográfica em diversos meios;
Pesquisa de campo;
Seminários de aprofundamento teórico;
Visitas orientadas;
Estudo independente;
Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Provas escritas;
Produção de textos;
Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;
Seminários.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael N. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- APPLE, Michael N. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense. 1982.
- AZEVEDO, VIVALDO A. *Noções de jornalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Tecnoposit. 1978.,
- BERMAN, Louise. *Novas Prioridades para o Currículo*. Porto Alegre: Globo. Rio de Janeiro. FNME. 1976.
- CADERNOS CEDES. *Currículos e Programas: como vê-los hoje?* São Paulo: Cortez. Autores Associados. N.º 13.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática. 1996.
- COLOMBO, Furio. T.V. *La realidade como espetáculo*. Madrid: Gustavo Gillit. 1976.
- COMPARATO, Doc. *Roterio, Arte e técnica de escrever para cinema e televisão*. Rio de Janeiro: Nórleia. 1983.
- CUNHA, Albertino (org.). *Tele jornalismo*. São Paulo: Atlas. 1990.
- D'ANTOLA, Arlete (org.). *Supervisão e currículo: rumo a uma visão humanista*. São Paulo: Pioneira. 1983.
- DALMÁS, Angelo. *Planejamento Participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes. 1993.
- _____. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados. 1996.
- _____. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1993

- FONSECA, Dirce Mendes Da (org) *Administração Educacional: um compromisso Democrático*. Campinas. São Paulo; Papyrus, 1994
- FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.
- GARCIA, Walter. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectiva*. São Paulo: Cortez. Autores Associados. 1989.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis. Vozes. 1995.
- JORGE, Leila. *Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos*. Piracicaba. São Paulo: Editora Uicap. 1993.
- KELLY, Albert. *O Currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row do Brasil. 1991.
- LEWY, Arich. *Avaliação de currículo*. São Paulo: EPU/EDUSP. 1979.
- LITWIN, Edith. *Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1977.
- LUCK, Heloísa. *Planejamento em Orientação Educacional*. Vozes. 1992
- MAMEDE, Maria Aparecida (org) *Orientação Educacional. Permanência ou mudança*. Vozes. 1986
- MANASSÉS, Branca et alii. *Tecnologia da Educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1980.
- Manual de Testes: Cepa e Racional – referente ao Metropolitano – Raven – R1 – DAT – LPM – LIP e Questionário Intimo
- MARCONDES, Filho Ciro. *Televisão a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna. 1988.
- MARQUES, Juraci. *Paradigma para análise do ensino: um estudo dos componentes fundamentais dos programas em educação*. Porto Alegre: Globo. 1977.
- MARTINS, José Do Prado. *Didática geral, Fundamentos, Planejamento, Metodologia e avaliação*. 2.^a edição. São Paulo: Atlas, 1990
- MELO, Guiomar Namó. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993
- MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza. *Por que planejar? Como Planejar? Currículo-Área-Aula*. Petrópolis. Vozes. 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Iadnda (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez. 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículo e Programas no Brasil*. São Paulo: Papyrus. 1990.
- NISKIER, Arnaldo. *Tecnologia Educacional*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 1993.
- OLIVEIRA, Vera Barros(org.). *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: Editora SENAC. 1996.
- PARO, V.H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez. Autores Associados. 1990

- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. *Currículo Básico*. 1995.
- RAMOS, Cosete. *Excelência na Educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymork editora. 1992
- _____. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: : Qualitymork editora. 1994
- REVISTA DE EDUCAÇÃO, AEC. *O Currículo para além das grades*. Brasília, D.F. Editora Gráfica LTDA. Ano 24, n.º 97, out./dez. 1995.
- RIBEIRO, Antonio Carvalho. *Desenvolvimento curricular*. Lisboa. Texto Ed. 1995.
- RIOS, Terezinha. *Significado e Pressuposto do Projeto Pedagógico*. In: *Idéias*, São Paulo: Diretoria Técnica, 1992 (n.º 15)
- RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 1987
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez. Autores Associados. 1988.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas. São Paulo: Autores Associados. 1994.
- SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Currículo Básico*. 1992.
- SILVA, Luiz Eron da; AZEVEDO, José Clovis de. *Reestruturação Curricular: teoria no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996
- SILVA, Terezinha. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU. 1990.
- VEIGA, Ilma (org) *Projeto Político – pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas. São Paulo: Papirus. 1997
- VEIGA, Ilma Passos. CARDOSO, Maria Helena (org.) *Escola fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus. 1991.

2.º ANO - PROJETO INTERFACE

Eixo Integrador: O Processo Pedagógico Cooperativo

1. EMENTA

Dinâmica das relações interpessoais, trabalho participativo na pesquisa e na produção de metodologias e recursos pedagógicos.

2. CARGA HORÁRIA

Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	30 h/a
Atividades teórico-práticas	140 h/a
C.H. Total:	170 h/a

3. OBJETIVO

- Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas.

4. CONTEÚDO

Aprendendo a trabalhar com grupos: componentes principais, interação no grupo, processo de cruzamento grupal, dinâmicas de grupos, relações interpessoais. Líder e Liderança: liderança e mudança no grupo, grupo eficiente.

Técnicas de grupo em educação: grupos de classes, características. Técnicas e Jogos de Grupo: comportamentais, pedagógicas, vitalizadoras.

Oficinas de dinâmicas de grupo para escolas, empresas e grupos comunitários.

Multimeios facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem.

Multimídia na produção dos recursos pedagógicos.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Mesa redonda;

Aulas expositivas dialogadas;

Tutoria – orientação acadêmica;

Pesquisa bibliográfica em diversos meios;

Pesquisa de campo;

Seminários de aprofundamento teórico;

Visitas orientadas;

Estudo independente;

Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;
Oficinas de produção de dinâmicas e multimeios.

6. PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO

Provas escritas;
Produção de textos;
Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;
Seminários.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOLA, Balduino A. *Dinâmica de grupo*. Ed. Vozes, 1997
- ANDREOLA, Balduino. *Dinâmica de grupo/Jogos da vida e didática do futuro*. Ed. Vozes, 1997
- ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas de dinâmica de grupo e sensibilização de ludopedagogia*. Ed. Vozes, 1995
- FERREIRA, Solange e colaboradores *Recreação. Jogos recreação*. Ed. Sprint, 1993
- FRITZEN, Silvio José. *Exercícios práticos de dinâmica de grupo*. 1ª e 2ª volumes Ed. Vozes, 1984
- FRITZEN, Silvino. *Relações Humanas Interpessoais*. Vozes, 1987
- GRAMIGNA, Maria Rita M. *Jogos de empresa*. Ed. Makron Books, 1993.
- MINICUCCI, Agostinho. *Dinâmica de grupo: teoria e sistemas*. Ed. São Paulo: Atlas, 1991
- MIRANDA, SIMÃO. *Oficina de Dinâmica de grupos* – Papyrus Editora Apostila do SEBRAE
- MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal*. Ed. Livros Técnicos e Científicos, 1985
- MOSCOVICI, Fela. *Equipes que dão certo/a multiplicação do talento humano*. Ed. José Olimpo, 1994
- PANFLETOS, Jogos lúdicos – Vídeos – slides – diversos
- RELTHA, Devrlés e KARIN, Constance. *Jogo em grupo na Educação Infantil*. Trajetória Cultural, 1991
- RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. Ed. Vozes, 1973
- SANTOS, Marli Pires e colaboradores. *Sucata vira brinquedo*. Artes médicas. RS/ 1995
- SILVIA, Aldo Junior. *Jogos para treinamento e educação*. Imprensa Universitária
- YOZO, Ronaldo Yudi K. *100 jogos para grupos*. 2.ª Edição Editora Ágora

3.º ANO - PROJETO DOCÊNCIA

Eixo Integrador: Estratégias Interdisciplinares de intervenção docente em situações concretas na educação Infantil e no Ensino Fundamental.

1. EMENTA

A docência na educação infantil; Fundamentos teórico, metodologias da educação infantil. Os RCNs da educação infantil, A docência na educação fundamental, os ciclos nos PCNs. Princípios da solidariedade, Justiça, respeito na construção da cidadania.

2. CARGA HORÁRIA

Prática Pedagógica	120 h/a
Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	60 h/a
Atividades teórico-práticas	240 h/a
C.H. Total: 420 h/a	

3. OBJETIVOS

- Dominar as estratégias interdisciplinares de intervenção docente em situações concretas na educação infantil e no ensino fundamental.
- Assumir compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade.

4. CONTEÚDOS

- A docência na educação infantil; Fundamentos teórico, metodologias da educação infantil. Os RCNs da educação infantil. Encaminhamentos necessários tendo em vista a compreensão e expressão de mundo pela criança nas suas diversas linguagens; Princípios fundamentais da formação pessoal e social na educação infantil; Conhecimento do mundo: arte, música, e dimensão corporal (0 a 6 anos); A interdisciplinaridade e literatura nos projetos de educação infantil;
- A docência nas séries iniciais, os ciclos nos PCNs; Princípios da solidariedade, Justiça, respeito na construção da cidadania. Estratégias interdisciplinares na articulação dos diversos campos do saber via temas transversais no ensino fundamental; Métodos e processos de alfabetização.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Mesa redonda;

Aulas expositivas dialogadas;
Tutoria – orientação acadêmica;
Pesquisa bibliográfica em diversos meios;
Pesquisa de campo;
Seminários de aprofundamento teórico;
Visitas orientadas;
Estudo independente;
Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Provas escritas;
Produção de textos;
Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;
Seminários;

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTOUILLOUX, J. C. *A Entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. Trad. Ana Lúcia T. Ribeiro, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- BORGES, Célio J. *Educação Física para a Pré-Escola*. Rio de Janeiro, Sprint, 1987.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares* Brasília, MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, volume 1,
- CALLABED, Joaquin, MORAGA. . *La salud en la escuela y la guardería: aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Barcelona, Laertes, 1995.
- CUTRERA, Juan Carlos. *Técnicas de Recreación*. Buenos Aires, Satiem, 1974.
- DIEM, Liselott. *Brincadeiras e Esportes no Jardim de Infância*. Rio de Janeiro, do Livro Técnico, 1981.
- ERIKSON, Erik. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- FRANÇA, Léia Saletti. *Pré-Escola: Comportamentos e Atitudes*. S.N.T. (Apostila).
- GUERRA, Marlene. *Recreação e Lazer*. Sagra S.A. Porto Alegre, 1982.
- GUISELINI, Mauro Antonio. *Educação Física na Pré-Escola*. S. SEED/MEC, 1982.
- PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Zahar, Rio de Janeiro, 1970.
- SILVA, Dinorá Fraga da e Souza, Nádia Glisa Silveira de. *Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 1995

3.º ANO - PROJETO GESTÃO

Eixo Integrador: O binômio educação e trabalho na formação para a cidadania e a competência profissional.

1. EMENTA

Globalização e interdisciplinaridade; Orientação para o trabalho. As competências transprofissionais, “empreendedorismo” e empregabilidade. A educação continuada. Metodologias de Orientação profissional em contextos escolares e não escolares.

2. CARGA HORÁRIA

Prática Pedagógica	90 h/a
Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	60 h/a
Atividades teórico-práticas	70 h/a
C.H. Total: 220 h/a	

3. OBJETIVO

Aplicar metodologias de orientação e seleção profissional em contextos escolares e empresariais.

4. CONTEÚDO

Globalização e interdisciplinaridade – A relação setor produtivo e setor educativo; As competências transprofissionais necessárias para incorporar as novas tecnologias. Educação continuada na sociedade do conhecimento. Empreendedorismo” e empregabilidade. Analfabetismo funcional e educação continuada.

Metodologias de Orientação profissional em contextos escolares e empresariais.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Mesa redonda;

Aulas expositivas dialogadas;

Tutoria – orientação acadêmica;

Pesquisa bibliográfica em diversos meios;

Pesquisa de campo;

Seminários de aprofundamento teórico;

Visitas orientadas;

Estudo independente;

Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Provas escritas;
Produção de textos;
Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;
Seminários.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO, Norberto. *O tempo da memória*, Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- BOHOSLAVSKI, Rodolfo. *Orientação vocacional*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- BRANDÃO, Denis M. S. (org.). *Visão holística em psicologia e educação*. São Paulo, Summus, 1991.
- CAPELLI, Peter, *Qué calificaciones requieren los nuevos sistemas de trabajo?*. Revista Internacional del Trabajo. Volumen 112 N.2, OIT, Ginebra, 1995.
- DEPRESBITERIS, Léa. *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem*. São Paulo, EPU, 1989.
- FERRANDEZ, Adalberto A.. - PEIRO, J., *Formación para el empleo*, Humanitas, ed Abril, 1996.
- _____. *El formador: competencias profesionales para la innovación*, in Aplicada-UAB, Ediciones Generales, Barcelon, Espanha, 1995. Barcelona, 1989.
- FERRARI, Celso João et alii. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- FERRETTI, Celso João. *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo, ed. Cortez, 1988.
- GAIRÍN, Joaquín Sallán. *Formación para el empleo*. Barcelona,
- GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomás T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995
- GIACAGLIA, Lia R. A. et alii. *Orientação educacional na prática*. São Paulo, Pioneira, 1994.
- GIBSON, Robert. *Orientação para a escolha profissional*. São Paulo, EPU, 1975.
- GONÇALVES, Maria Domingos. *Escolha a sua profissão*. Raio de Janeiro, ed. de Ouro, 1980.
- KAZAMAKI, Eugenia Ottersten. *Tendencias en las prácticas de contratación de trabajadores en las empresas suecas*. Revista Europea, Formación Profesional . CEDEFOP, 1994.
- LUCCHARI, Dulce H. P. S. (org.). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo, Summus, 1993.
- MELLO, Guiomar. *Cidadania e Competitividade*. São Paulo, Cortez, 1995.
- MORIN, Edgar - KERN, Ane B., *Terra - Pátria*, Porto Alegre, Sulina, 1995.
- MÜLLER, Marina. *Orientação vocacional*. Trad. Margot Fetzner. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

- NASCIMENTO, Antenor N. , *A roda global*, São Paulo, ed. 1438, Revista Veja,
- NÉRICE, Imídeo G. *Introdução à orientação educacional*. São Paulo, ed. Atlas, 1983.
- PARKES, David. “Competencia”y contexto: *Visión de la escena británica*. Revista Europea, Formación Profesional 1/94. CEDEFOP, Berlin.
- PELLETIER, Denis, et alii. *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Orientação vocacional e decisão*. São Paulo, ed. Loyola, 1986.
- PONT, E.B. *El diseño curricular en formación ocupacional*, in *La educación (vol.I)*, Madrid, Morata, 1995.
- RÉGNIER, Karla von Dollinger. *Educação, Trabalho e Emprego numa perspectiva Global*. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v 23, n.1 jan/abr, 1997.
- RODRIGUES, Marcus V. C. *Qualidade de vida no trabalho*. 2.^a ed. Petrópolis, Vozes, 1994.
- SANT’ANNA, Ilza Martins. *Por Que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória*. São Paulo, Cortes, 1995.
- SCHEFFER, Ruth. *Aconselhamento psicológico*. 7.^a ed. São Paulo, ed. Atlas, 1989.
- SORDI, Mara Regina de. *A prática de avaliação do ensino superior*. Campinas, Cortez, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.
- SOUSA, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, Papirus, 1991.
- TORRES, J. *Globalização e interdisciplinaridade: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, 1994.
- TORRE, S. de La. *Didáctica y currículo – Bases y componenetes del processo formativo*. Madrid, Dykinson, 1993
- TOFFER, Alvin. *Aprendendo para o Futuro*. São Paulo: Artenova, 1990.
- SEGRE, Lúdia Micaela. *Cambios tecnológicos y organizativos y sus impactos sobre la cualificación profesional, in volver a pensar la educación*. Madrid: Novata, 1995.

3.º ANO - PROJETO INTERFACE

Eixo Integrador: Planejamento e Avaliação Educacional

1. EMENTA

Planejamento Institucional; Planejamento de Ensino;
Avaliação Institucional; Avaliação da ação docente e do ensino aprendizagem

2. CARGA HORÁRIA

Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	50 h/a
Atividades teórico-práticas	120 h/a
C.H. Total: 170 h/a	

3. OBJETIVO

- Elaborar projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e gestão, caracterizados por categorias comuns como: planejamento, execução e avaliação.

4. CONTEÚDOS

- Planejamento: Planejamento institucional; Projetos setoriais; projeto político pedagógico; Projetos de ensino.
- Avaliação: Avaliação institucional; Avaliação de currículos e programas; Avaliação da prática pedagógica; Procedimentos e instrumentos da avaliação da aprendizagem.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Mesa redonda;
Aulas expositivas dialogadas;
Tutoria – orientação acadêmica;
Pesquisa bibliográfica em diversos meios;
Pesquisa de campo;
Seminários de aprofundamento teórico;
Visitas orientadas;
Estudo independente;
Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;
Estudo independente;

6. PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO

- Provas escritas;
- Produção de textos;
- Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;
- Seminários.
- Elaboração de projetos;

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, Roland. *A avaliação formativa, (Lévaluation Formative Approche Critique – UNE)*
Tradução de José Carlos T. Eufrásio. De Boeck – Wesmael, Bruxelas, 1986.
- Bloom, Betalü. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.* São Paulo, Pioneira, 1983.
- DEMO, Pedro. *Avaliação Sob o Olhar Propedêutico.* São Paulo, Papyrus, 1996.
- _____. *Avaliação Qualitativa.* São Paulo, Cortes, 1991.
- FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- KEMP, Jerrold E. *Planejamento de Ensino.* Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.
Janeiro, Cultura Médica, 1996. Janeiro, Vozes, 1994.
- KESTENBERG, Célia Caldeira. *Avaliação: O caos de todo dia.* Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- JARDIM, Ilza R. et alii. *Ensino de 1.º e 2.º graus. Estrutura e Funcionamento.* Porto Alegre, Sagra, 1983.
- LACERDA, Beatriz P. *Administração Escolar.* São Paulo, Pioneira, 1977.
- LENHARD, Rudelf. *Introdução à Administração Escolar.* São Paulo, Pioneira, 1976.
- LEVIN, Jack, *Aplicada a Ciências Humanas.* Editora Harper & Row do Brasil LTDA., São Paulo, 1988.
- LIMA, Adriano O. *Avaliação Escolar: Julgamento ou Construção?* Rio de Janeiro, Vozes, 1994
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.* São Paulo: Cortez, 1997.
- MARTINS, José do P. *Didática Geral Fundamentos, Planejamento, Metodologia e Avaliação.* 2.ª edição, São Paulo, Atlas, 1990.
- MARTINS, José do Prado. *Administração Escolar - Uma abordagem crítica do processo administrativo em educação.* São Paulo, Editora Atlas, 1991.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Provas Objetivas, Discursivas, Orais e Práticas: Técnicas de Construção.* Editora da Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro, 1986.

- MELO, Osvaldo F. de. *Teoria e Prática do Planejamento Educacional*. Porto Alegre, Globo, 1969.
- NÓVOA, Antonio. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto Codex, Porto, 1993.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em* PARO, Vitor H. Administração Escolar. São Paulo, Cortez - Associados, 6ª Edição, 1993.
- PAVÃO, Zélia M. *Avaliação da aprendizagem: Concepções e teoria da Prática*. Curitiba Champagnat, 1998
- POZO, Juan Ignacio. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo, Cortez, 1997.
- SAVIANI, Demerval. *Educação Brasileira-Estrutura e Sistema*. São Paulo, Saraiva, 1978.
- SPERB, Dalila C. *Administração e Supervisão Escolar*. Porto Alegre, Globo, 1976.
- TURRA, Clódia M. G. et alii. *Planejamento do Ensino e Avaliação*. Porto Alegre, PUC - EMMA, 1975.

4.º ANO - PROJETO DOCÊNCIA

Eixo Integrador: Estratégias Interdisciplinares de Intervenção docente no ensino médio e em diferentes âmbitos e especialidades.

1. EMENTA

Docência no ensino médio, o ensino fundamental, séries iniciais. A educação de jovens e adultos. Projetos de ensino no âmbito não escolar: empresas, hospitais e na ação comunitária.

2. CARGA HORÁRIA

Prática Pedagógica	120 h/a
Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	90 h/a
Atividades teórico-práticas	210 h/a
C.H. Total: 420 h/a	

3. OBJETIVO

Dominar estratégias interdisciplinares de intervenção docente no ensino médio e nos diferentes âmbitos e especialidades.

4. CONTEÚDO

Docência no ensino médio. A formação dos professores para o ensino fundamental, séries iniciais.

Espaço e configurações dos programas de educação de jovens e adultos; Política, práticas e recursos metodológicos no campo da educação de jovens e adultos; Organização e funcionamento da educação de jovens e adultos.

A tarefa docente do pedagogo no campo da educação de jovens e adultos em âmbitos não escolares como empresas, hospitais e na ação comunitária;

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

- Mesa redonda;
- Aulas expositivas dialogadas;
- Tutoria – orientação acadêmica;
- Pesquisa bibliográfica em diversos meios;
- Pesquisa de campo;
- Seminários de aprofundamento teórico;

Visitas orientadas;
Estudo independente;
Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Provas escritas;
Produção de textos;
Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;
Seminários

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMMAN, P. *As Teorias e a Prática da Formação Profissional no Brasil*. Brasília, Mintra, 1987.
- BEISIEGEL, C. R. *Estado e Educação Popular*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- BHOLA, H. S. *Tendances et perspectives mondiales de 1.º éducation des adultes*. Paris, Unesco, 1989.
- CERVI, R. M. *O ensino supletivo enquanto alternativa política de educação permanente*. Curitiba, UFPR, 1978.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.
- DI ROCCO, G.M.J. *Educação de adultos. Uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo, Loyola, 1979.
- ENEM, *Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília, 1990
- FERRANDEZ, Adalberto A. *Realidad y perspectiva de la educación de personas adultas*. AFFA, Fondo formación, 1990.
- FURTER, P. *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- FURTER, P. *Os sistemas de formação em seus contextos*. Rio de Janeiro, FGV, 1982.
- LENGRAND, P. *Introduction à 1.º éducation permanente*. Paris, Unesco, 1970.
- LÉON, A. *Psicopedagogia dos adultos*. São Paulo, Editora Nacional, 1977.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
- PARANÁ-SEED-DESU. *Plano de Gestão*. Curitiba.: 1996.
- SENAC. *Bases para revisão das ações de formação profissional*. Rio de Janeiro: 1995.
- VARGAS ZÚNIGA, F. *Nuevas necesidades, nuevos trabajadores y nueva formación*. Congresso Internacional.

4.º ANO - PROJETO GESTÃO

Eixo Integrador: Necessidades Educativas Especiais

1.EMENTA

Psicopedagogia: trabalho psicopedagógico, processo terapêutico e psicopedagogia institucional.

A educação inclusiva: reflexão crítica sobre as questões ético-político-educacionais na ação do educador relativas à sua interação com portadores de necessidades especiais.

2.CARGA HORÁRIA

Prática Pedagógica	90 h/a
Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso	90 h/a
Atividades teórico-práticas	70 h/a
C.H. Total: 220 h/a	

3.OBJETIVO

- Desenvolver projetos para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania.

4.CONTEÚDO

- Psicopedagogia institucional; Dificuldades de aprendizagem; Processo terapêutico em psicopedagogia; Fundamentos teóricos do trabalho psicopedagógico: clínico, preventivo, escolar;
- Abordagens didáticas que se prestam à educação dos portadores de necessidades especiais; Conhecimentos das especificidades, das necessidades e das potencialidades das pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e de superdotação.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Mesa redonda;
Aulas expositivas dialogadas;
Tutoria – orientação acadêmica;
Pesquisa bibliográfica em diversos meios;
Pesquisa de campo;
Seminários de aprofundamento teórico;
Visitas orientadas;

- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica dela enseñanza: La investigación – acción en la formación del porfessorado*. Barcelona, Martinez Roca, 1988.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo. Cortez, 1998
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção do Conhecimento – Metodologia Científica no caminho de Habernas*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1994
- FAZENDA, Ivani (org.) *Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1995.
- _____. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- GIL, Antonio Carlos E CRESPO, Maria Helena G.: *Como elaborar projeto de pesquisa*, São Paulo: Atlas, 1988.
- GRESSLER, Lori Alice. *Pesquisa Educacional*, São Paulo, Ed. Loyola, 1979.
- LATORRE, A.; RINCÓN D.; ARNAL, J., *Bases metodológicos de la investigación educativa*, GR 92. AS. Barcelona, 1996.
- LÜDKE, Menga E André, MARLI. E.D.A. *Pesquisa em Educação, Abordagens Qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Instrumentos de pesquisa em Ensino e Aprendizagem*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1993.
- SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia – elementos de metodologia do trabalho científico*, Belo Horizonte, Interlivros, 1974.
- THIOLLENT, Michael. *Metodologia da Pesquisa – Ação* 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa Em Educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

Estudo independente;

Seminário de apresentação dos resultados da pesquisa;

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Provas escritas;

Produção de textos;

Relatórios de pesquisa, visitas e estágios;

Seminários.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas, São Paulo, Papirus, 1998.

CRUICKSHANK & JOHNSON. *A Educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre, Globo, 1983.

DELLACATO, Doman. *O que fazer pela criança de cérebro lesado*.

FARAH, André. *Problemas de visão*. Revista de Pais e Mestres. São Paulo, ano 2 (4) 52-54, jan. 1978.

GARDNER, Houliard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre. Artes médicas, 1995.

GUBERINA, Peter. *Metodologia verbotonal*. Curitiba, Tuiuti (tradução: Vera Karam Isfer et alii...) para leitura e apreciação pelos alunos.

KRINSKI, Stanislaw. *Deficiência Mental*. Rio de Janeiro, Livraria Atheneu, 1969.

LAMBERT, Robert M. WESTMALOOM and CARLIN KATHLEEM, *Psychology of Adjustment to visual deficiency*. A conceptual Model. Journal of visual impairment and Blindness. May, 1981, volume 75.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo, Editora Bissordi, 1981. Para leitura e apreciação dos alunos.

NOVAES, Maria Helena. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo, 1979.

PAIVA, Marcelo Rubens. *Feliz Ano Velho*. Circulo do livro.

SCHMIDT, Marga Frank. *Experiência com uma criança com múltiplas deficiências*.

STERNBERG, Robert J. *Inteligência Exitox: Como uma inteligência prática e criativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós, 1997.

SÁNCHEZ, Maria Dolores Prieto e SANCHES, Luiz Pérez. *Programas para la mejora de la inteligencia: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid. Síntesis, 1993.

4.ºANO - PROJETO INTERFACE

Eixo Integrador: Articulação: Ensino, pesquisa e extensão

1.EMENTA

Produção do Conhecimento: Trabalho de conclusão do curso.

2. CARGA HORÁRIA

Estudo Independente / Trabalho de conclusão do curso 160 h/a

C.H. Total: 160 h/a

3. OBJETIVO

- Articular o ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.

4. CONTEÚDO

Linhas de pesquisa; Projeto de pesquisa; Roteiro; Instrumentos de levantamento e análise de dados; Relatórios; Produção de texto síntese;

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Tutoria – orientação acadêmica;
Pesquisa bibliográficas em diversos meios;
Pesquisa de campo;
Estudo independente;
Seminários;

6. PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO

Projeto de pesquisa;
Trabalho final escrito;
Apresentação oral do trabalho;

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Mazzotti; ALDA, Judith. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo. Pioneira, 1998

BRANDÃO, Carlos. *Pesquisa Participante*. 8ª edição. São Paulo. Brasiliense, 1984

7.3- PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

O projeto pedagógico do curso visa contemplar uma sólida formação profissional, acompanhada de possibilidades de aprofundamento e opções realizadas pelos alunos no estudo independente propiciando atividades de pesquisa diagnóstica, bibliográfica, de intervenção, participação em projetos e eventos, grupos de estudo, e elaboração do trabalho de conclusão do curso que sintetize suas experiências.

Propõe a vinculação da prática pedagógica e da pesquisa ao estudo independente e ao trabalho de conclusão do curso. O estudo independente e trabalho de conclusão do curso vinculados a prática educativa, realizados ao longo da realização do curso, propicia ao aluno a realização da síntese de suas experiências.

A relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo.

O ensino com ênfase na pesquisa aplicada a prática docente e à gestão dos processos pedagógicos se efetivará no decorrer do curso, mediante as seguintes modalidades de pesquisa-ação.

1. Pesquisa diagnóstica: tem o objetivo de colocar os alunos em contato com o contexto e com o perfil do seu aluno que vai servir de base para o conhecimento e interpretação dos dados retirados da realidade.

2. Pesquisa bibliográfica: que tem o objetivo de capacitar para selecionar a metodologia que melhor se adapte à realidade na qual está inserido

3. Pesquisa de intervenção: mediante elaboração e aplicação de projetos educativos visa capacitar o aluno, por meio de uma metodologia de educação continuada, para ser um agente transformador da história e pesquisador permanente da sua prática.

4. Trabalho de conclusão do curso: implica na sistematização do conhecimento construído no decurso do processo de “investigação” apresentado sob forma de trabalho escrito individual, iniciado no primeiro ano do curso.

As modalidades de pesquisa acima descritas, realizar-se-ão no decurso da prática pedagógica, mediante orientação dos estudos, configurado trabalho coletivo dos professores envolvidos em cada um dos diferentes projetos.

A primeira modalidade da prática pedagógica, vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho educativo, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo, iniciado no primeiro ano. Envolve a 1ª e 2ª modalidade de pesquisa-ação.

A Segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de pesquisa e ensino, na forma de articulação teórico-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa

entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional, vinculados ao estudo independente. Envolve a 1ª, 2ª e 3ª modalidade de pesquisa.

A **terceira modalidade** prática pedagógica, destinada à iniciação profissional deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regências ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica. Estarão presentes desde os primeiros anos do curso, configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional. Vincula as modalidades de pesquisa-ação: diagnóstica, bibliográfica, intervenção e trabalho de conclusão do curso.

7.4- PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação processual e contínua do aluno incidirá preferencialmente sobre os aspectos qualitativos, incluindo o acompanhamento e verificação do estudo independente, da prática pedagógica e do Trabalho de Conclusão do Curso.

Verificar-se-á ainda o desempenho do aluno nas diversas atividades propostas em cada projeto integrado, mediante procedimentos de avaliação indicados nos mesmos.

7.5- LINHAS DE PESQUISA DO CURSO

As linhas de pesquisa do curso, vinculadas à Docência e a Gestão, emanarão dos projetos integrados: com ênfase na docência e na gestão; serão organizadas pelos docentes envolvidos, considerando-se o eixo integrador dos diferentes projetos.

7.6- GRUPOS DE ESTUDO E DE PESQUISA

Em conformidade com a organização curricular que apresenta três projetos por ano, a saber; docência, gestão e interface serão organizados grupos de estudo/pesquisa em cada um deles integrando os docentes envolvidos em cada projeto, professores de pós graduação, perfazendo três grupos de pesquisa e doze grupos de estudo.

Os grupos de pesquisa se organizarão em torno dos temas: Docência; Gestão e Tecnologia educacional.

Os grupos de estudo, objetivando articular a ação docente no desenvolvimento dos projetos integrados se organizarão em torno de cada eixo integrador.

7.7- PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Os programas de iniciação científica estarão vinculados aos grupos de pesquisa e aos grupos de estudos, seu desenvolvimento dar-se-á através das atividades de prática pedagógica, de estudo independente, trabalho de conclusão de curso, bem como, de programas de Iniciação científica como o PIBIC.

7.8- MONITORIAS

O curso de pedagogia objetiva a criação de três monitorias enfocando a pesquisa em cada projeto integrado:

Uma monitoria para docência

Uma para gestão

Uma para interface

7.9- CONVÊNIOS, PARCERIAS E PROJETOS ESPECIAIS

O desenvolvimento dos projetos de ensino demandam:

alianças internas; intercursos, inter áreas e inter centros.

alianças externas; com órgãos públicos estaduais, municipais e federais, empresas e escolas.

8- RECURSOS MATERIAIS

Além dos recursos já existentes na universidade e da utilização de recursos da comunidade, mediante estabelecimento de parcerias, as inovações pretendidas no curso necessitam:

a) Laboratórios

Multimídias

Informática

De Pesquisa de metodologia e de produção de recursos pedagógicos;

b) Salas ambiente e salas de permanência para os docentes(tutoria)

c) Acervo bibliográfico atualizado;

9- PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico do curso de pedagogia, com vistas ao seu aperfeiçoamento e atualização contínua, será realizada pelos diversos grupos de estudo/pesquisa integrando docentes e representantes discentes envolvidos em cada projeto integrado.

10- ANEXOS

- ANEXO 1 – Contribuições Professores
- ANEXO 2 – Questionário para alunos em curso
- ANEXO 3 – Questionário ex-alunos
- ANEXO 4 – Perfil das exigências de mercado
- ANEXO 5 – Esquema Gráfico do Currículo Integrado

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO PARA O PROJETO PEDAGÓGICO

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Está empregado (a):

Sim

Não

Local de Trabalho:

Funções que exerce no trabalho:

Pontos positivo de seu curso:

Pontos negativos de seu curso:

Cite quais conteúdos além dos estudados, você gostaria que houvesse em seu curso:

ANEXO 3

AO EX-ALUNO (A) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUCPR

I. DADOS PESSOAIS:

Nome(opcional): _____

Data de nascimento: _____/_____/_____

Sexo: () masculino () feminino

Estado Civil: () solteiro (a) () casado (a)

() viúvo (a) () divorciado () outros

Qual? _____

II. DADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA / HABILITAÇÃO

() Magistério do Pré escolar à 4.ª série do 1.º Grau e Orientação Educacional

() Magistério do Pré escolar à 4.ª série do 1.º Grau e Supervisão escolar de 1.º e 2.º grau

() Magistério das matérias do 2.º grau e Orientação Educacional

() Magistério das matérias Pedagógicas do 2.º grau e Supervisão Escolar de 1.º e 2.º Graus

III. INDIQUE OUTROS CURSOS QUE REALIZOU ALÉM DA GRADUAÇÃO:

	Concluído	Ano de Conclusão	Em Curso	Área
Especialização	()	_____	()	_____
Mestrado	()	_____	()	_____
Doutorado	()	_____	()	_____
Pós Doutorado	()	_____	()	_____

IV. ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA:

() 1997 () 1996 () 1995 () 1994 () 1993

V. SITUAÇÃO FUNCIONAL: (ATUAL)

1. () Estagiário Local de Atuação

2. () Empregado Empresa/Instituição: _____

3. () Autônomo Departamento que trabalha: _____

4. () Empregado Cargo função: _____

5. () Outra área atual Cidade / Estado: _____

Qual? _____

DURANTE O CURSO:

1. () Estagiário Local de Atuação _____
 2. () Empregado Empresa / Instituição: _____
 3. () Autônomo Departamento que trabalha: _____
 4. () Empregado Cargo função: _____
 5. () Outra área atual Cidade / Estado: _____
- Qual? _____

ANTERIOR AO CURSO

1. () Estagiário Local de Atuação _____
 2. () Empregado Empresa / Instituição: _____
 3. () Autônomo Departamento que trabalha: _____
 4. () Empregado Cargo função: _____
 5. () Outra área atual Cidade / Estado: _____
- Qual? _____

VI. SITUAÇÃO FINANCEIRA

ATUAL

Faixa Salarial

- () de 1 a 4 salários min.
- () de 5 a 8 salários min.
- () de 9 a 12 salários min.
- () de 13 a 16 salários min.
- () de 17 a 20 salários min.
- () acima de 20 salários min.

DURANTE O CURSO

Faixa Salarial

- () de 1 a 4 salários min.
- () de 5 a 8 salários min.
- () de 9 a 12 salários min.
- () de 13 a 16 salários min.
- () de 17 a 20 salários min.
- () acima de 20 salários min.

ANTES DO CURSO

Faixa Salarial

- () de 1 a 4 salários min.
- () de 5 a 8 salários min.
- () de 9 a 12 salários min.
- () de 13 a 16 salários min.
- () de 17 a 20 salários min.
- () acima de 20 salários min.

VII. O SEU INGRESSO NO MERCADO FOI ATRAVÉS DE :

1. () Concurso
2. () Seleção de Currículo
3. () Seleção de Pessoal
4. () Indicação de amigo ou parente
5. () Indicação pessoal
6. () Estágios
7. () Outras. Quais? _____

XIII. GOSTARIA DE PARTICIPAR DE UMA ASSOCIAÇÃO DE EX-ALUNOS DA PUCPR?

SIM ()

NÃO ()

XIV. SE POSITIVO, COLOQUE SEU NOME, ENDEREÇO COMPLETO E TELEFONE:

NOME: _____

ENDEREÇO: _____ CEP: _____

TELEFONE: _____

5. Sua empresa tem contratado estagiários ou egressos do curso de pedagogia da PUCPR?

SIM ()

NÃO ()

NÃO SABE INFORMAR ()

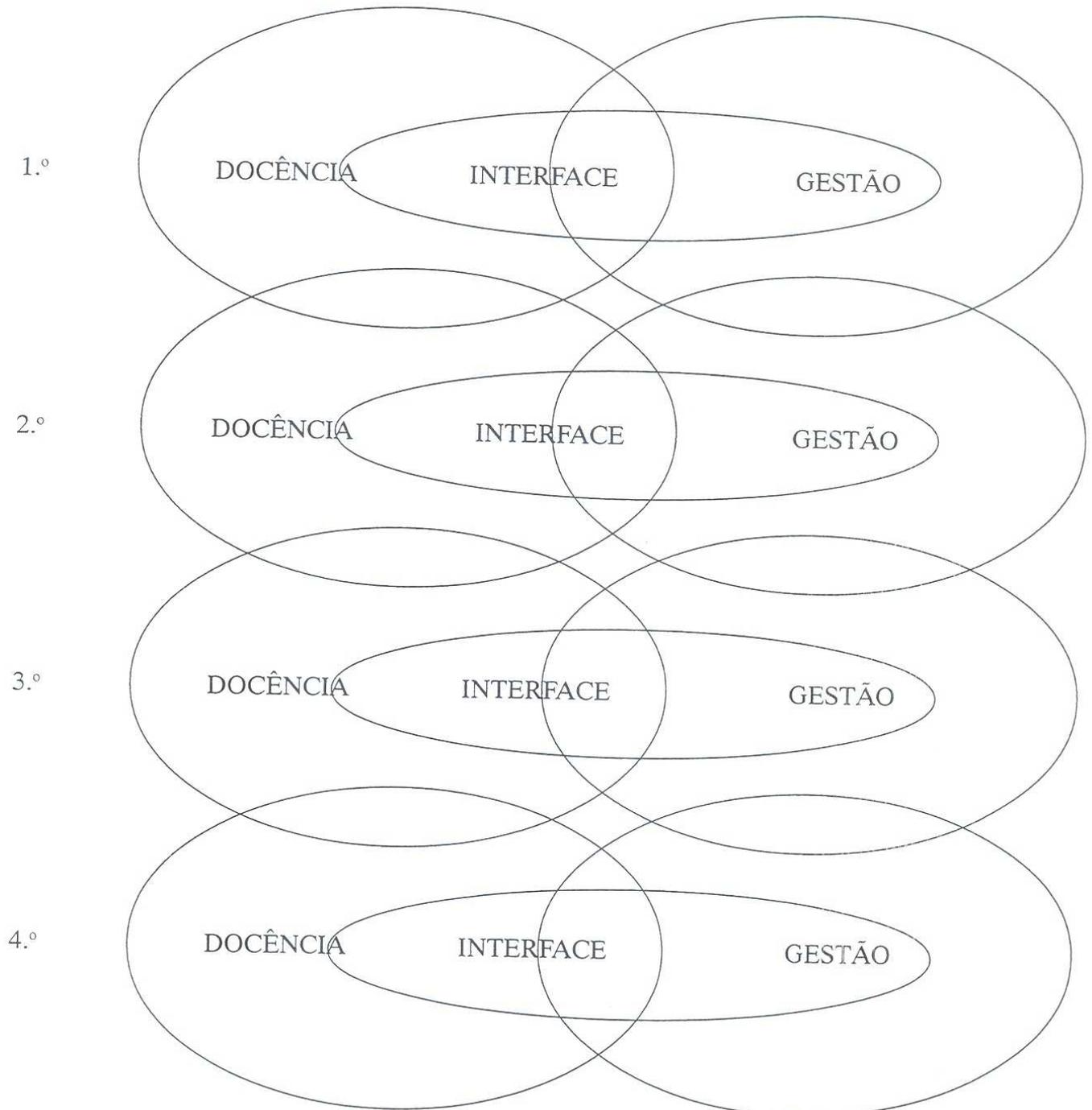
Em caso afirmativo, qual a sua avaliação quanto à qualidade da formação dos mesmos?

6. Considerando que: Novas relações entre conhecimento e trabalho demandam inovação nos processos formativos, em termos de qualificação para aquisição e desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem continuamente e exigem um profissional preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos metodológicos e organizacionais.

DESCREVA O PERFIL IDEAL DO PEDAGOGO PARA SUA EMPRESA

ANEXO 5

CURRÍCULO INTEGRADO



CURSO DE PEDAGOGIA

1.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem

	AT	AP	CRÉD.	TOTAL
Fundamentos Históricos, Sociológicos e Psicológicos dos Paradigmas Educacionais	6	0	6	108
Fundamentos Filosóficos e Didáticos dos Paradigmas Educacionais	2	0	2	36
Processo do Conhecer	2	0	2	36
Sistema Educacional Brasileiro	4	0	4	72
Linhas de Pesquisa Educacional e Instrumentos Tecnológicos Aplicados à Pesquisa em Educação	2	2	3	72
- Pesquisa de Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	-	-	-	54
TOTAL	16	2	17	378

2.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Fundamentos Históricos, Sociológicos e Psicológicos dos Paradigmas Educacionais Contemporâneos	6	0	6	108
Fundamentos Antropo-Filosóficos e Didáticos dos Paradigmas Educacionais Contemporâneos	2	0	2	36
Filosofia	2	0	2	36
Organização e Gestão do Projeto Pedagógico	4	0	4	72
Linhas de Pesquisa Educacional e Instrumentos Tecnológicos Aplicados à Pesquisa em Educação	2	2	3	72
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	-	-	-	72
TOTAL	16	2	17	396

3.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Processos Bio-Psicológicos da Aprendizagem	4	0	4	72
Aspectos Filosóficos e Processos Didáticos de Aprendizagem	4	0	4	72
Gestão Integrada do Processo Pedagógico	6	0	6	108
Produção e Gestão Cooperativa de Metodologias Inovadoras	2	2	3	72
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	-	-	-	72
TOTAL	16	2	17	396

4.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Prevenção e Intervenção Pedagógica nas Dificuldades de Aprendizagem	4	0	4	72
Aspectos Filosóficos e Didáticos da Interestruturação do Conhecimento	4	0	4	72
A Gestão Pedagógica nas Modalidades: Presencial, Semi-Presencial e à Distância	6	0	6	108
Produção e Gestão Cooperativa dos Recursos Tecnológicos	2	2	3	72
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	-	-	-	90
TOTAL	16	2	17	414

5.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Metodologias de Intervenção Docente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	6	0	6	108
A Formação Continuada em Contextos Escolares e Comunitários	6	0	6	108
Planejamento e Avaliação Institucional	4	2	5	108
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	-	-	-	72
TOTAL	16	2	17	396

6.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Estratégias Interdisciplinares de Intervenção Docente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	6	0	6	108
A Formação Continuada em Contextos Empresariais	6	0	6	108
Planejamento e Avaliação de Programas de Aprendizagem	4	2	5	108
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	-	-	-	90
TOTAL	16	2	17	414

7.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Estratégias Interdisciplinares de Intervenção Docente na Formação do Ensino Médio	6	0	6	108
Princípios Ético-Cristão e Pedagógicos da Educação Inclusiva	4	0	4	72
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso, Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso)	3	0	3	54
Estágio	-	-	-	176
TOTAL	15	0	15	396

8.º PERÍODO**Programas de Aprendizagem**

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Estratégias Interdisciplinares de Intervenção Docente em Diferentes Âmbitos e Especialidades (Empresa, Hospitais e na Ação Comunitária)	6	0	6	108
Intervenção Psicopedagógica no Contexto Escolar, Clínico e Comunitário	4	0	4	72
Ética	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso, Relatório do Trabalho de Conclusão de Curso)	2	0	2	36
Estágio	-	-	-	126
Projeto Comunitário	-	-	-	36
TOTAL	14	0	14	414

**TOTAL GERAL: 3.204 HORAS
131 CRÉDITOS**

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA**1.º PERÍODO****Programas de Aprendizagem**

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Evolução Histórica da Educação Física, Desporto e Lazer	6	0	6	108
Teoria e Prática do Desporto Individual — Atletismo	2	2	3	72
Movimentos Naturais do Corpo Humano	1	2	2	54
Estrutura e Funcionamento do Desporto, Centros de Atividade Física, e Lazer	6	0	6	108
Investigação e Produção de Textos em Educação Física, Desporto e Lazer	4	2	5	108
TOTAL	19	6	22	450

2.º PERÍODO**Programas de Aprendizagem**

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Corporalidade Humana: Bases Anatômicas	2	2	3	72
Corporalidade Humana: Bases Biológicas	2	2	3	72
Teoria e Prática da Pesquisa em Biologia, Psicologia da Educação e Construção da Ação Docente	2	2	3	72
Homem e Sociedade: Aspectos Antropológicos, Sociológicos no Campo de Conhecimento da Educação Física	4	0	4	72
Manifestações da Cultura Corporal: Jogos, Brincadeiras, Atividades Rítmicas e Expressivas	2	4	4	108
Processos do Conhecer	2	0	2	36
TOTAL	14	10	19	432

3.º PERÍODO**Programas de Aprendizagem**

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Teoria e Prática da Pesquisa em História da Educação, Legislação do Ensino e Construção da Ação Docente	2	2	3	72
Teoria e Prática do Desporto Coletivo — Basquetebol	2	2	3	72
Teoria e Prática do Desporto Coletivo — Voleibol	2	2	3	72
Crescimento e Desenvolvimento Humano	2	1	3	54
Bases Neuroanátomo/Fisiológicas Aplicadas à Educação Física	3	2	4	90
Educação Física na Terceira Idade	1	1	2	36
Filosofia	2	0	2	36
TOTAL	14	10	20	432

4.º PERÍODO**Programas de Aprendizagem**

	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Teoria e Prática da Pesquisa em Filosofia, Sociologia da Educação e Construção da Ação Docente	2	2	3	72
Emergência em Educação Física	0	2	1	36
Aprendizagem Motora	1	1	2	36
Teoria e Prática das Ginásticas	2	2	3	72
Bases Anátomo/Cinesio/Fisiológicas Aplicadas à Educação Física	3	3	5	108
Epidemiologia da Atividade Física, Lazer e Desporto	2	0	2	36
Cultura Religiosa	2	0	2	36
TOTAL	12	10	18	396