

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

ADRIANA PARRAVANO NEVES

**A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR COMO EIXO NORTEADOR PARA PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES**

**São Paulo
2014**

ADRIANA PARRAVANO NEVES

**A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR COMO EIXO NORTEADOR PARA PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES**

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

Orientadora: Prof.^a-Dr.^a Ingrid Hötte Ambrogi

**São Paulo
2014**

N518i Neves, Adriana Parravano.

A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares / Adriana Parravano Neves. – 2014.

155 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

Referências bibliográficas: f. 86-90.

1. Professores. 2. Formação inicial. 3. Estágio supervisionado. 4. Interdisciplinaridade. I. Título.

CDD 370.71

ADRIANA PARRAVANO NEVES

A dissertação “**A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares**” foi apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

E aprovada em: ____ de _____ de 2014

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof.^a-Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla
UniSantos

“Você faz suas escolhas e suas
escolhas fazem você.”

William Shakespeare

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela minha vida e saúde e por ter me proporcionado momentos de sabedoria e tranquilidade para realizar esta pesquisa.

A meu amado marido, Fernando, por estar sempre a meu lado, com paciência, tolerância, companheirismo, preocupação e alegria. Sem tua força e motivação, seria difícil alcançar este objetivo profissional.

A meus familiares, principalmente minha mãe, por ter acreditado em meu potencial, além de me ter oferecido bases sólidas para a conquista deste trabalho.

A minha querida orientadora, Prof.^a-Dr.^a Ingrid Hötte Ambrogi, pelo carinho, atenção, prestatividade, compreensão e paciência nas orientações, junto dos conhecimentos teóricos e práticos que me proporcionou durante o período da pesquisa. Além dos conhecimentos técnicos, ensinou-me a observar o mundo de maneira diferente, e sei que, sem sua presença, essa conquista se tornaria difícil.

À Prof.^a-Dr.^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pelas orientações na banca de qualificação, pelo companheirismo durante a jornada, pelas palavras sábias e motivacionais, quando tive a honra de ter sido sua aluna e o privilégio de obter conhecimentos formidáveis, que levarei por toda minha vida.

À Prof.^a-Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla, pelos apontamentos transmitidos na qualificação, pelos conhecimentos teóricos sobre o tema da pesquisa, além do comprometimento e carinho que demonstrou durante esse período.

A minha amiga e chefe Ligia, pelo apoio, incentivo e flexibilidade, pois, caso contrário, não seria possível alcançar este objetivo. Obrigada pela motivação, compreensão e por confiar em meu trabalho.

A meus amigos do SENAC, pelo apoio, motivação e ajuda nos momentos mais difíceis.

A minha filha passarinha (mãezinha), por me fazer companhia durante toda a elaboração da pesquisa.

A meus amigos pessoais, que por muitas vezes compreenderam minha ausência e a distância durante a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto central o estágio supervisionado no curso de Pedagogia como eixo norteador para constituição de experiências interdisciplinares na formação inicial do professor. Foi analisado um curso de formação de professores na capital paulista para confrontar os aspectos teóricos da necessidade de desencadear uma postura interdisciplinar presente nas orientações para formação inicial de professores. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica, utilizando autores centrados em temas sobre Formação de Professor, Interdisciplinaridade, Currículo e Estágio Supervisionado; além da pesquisa de campo, onde utilizei como ferramentas de coleta de dados o caderno de campo, em que registrei a rotina e as aulas observadas do curso, além da aplicação de um questionário com cinco perguntas voltadas à reflexão sobre a ideia de teoria e prática e de documentos do curso de Pedagogia. Durante as análises da coleta, foi possível perceber a dificuldade que os alunos em formação pedagógica possuem em relacionar a teoria com a prática, argumentando falta de estímulo, prática observada na formação e percepção do contexto atual. O estágio revelou-se como fundamental para que os discentes sejam expostos a projetos e propostas que congreguem reflexões e análises interdisciplinares durante a formação inicial, tornando mais coerentes a formação em relação às necessidades contemporâneas de um pensamento e uma ação mais complexos. Dentre os resultados, foi possível conhecer o olhar dos alunos perante o estágio no curso de formação inicial bem verificar a importância da questão interdisciplinar no contexto de formação, pois embora não tivessem a possibilidade de vivenciar o desafio interdisciplinar, os alunos trouxeram inquietações nesse sentido.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, estágio supervisionado, interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The central object of the present research is the supervised internship in a pedagogy course as a guideline for the constitution of interdisciplinary experiences in initial teachers' education. This work analyzed a teacher-training course, Pedagogy, in the city of São Paulo, to confront theoretical aspects of the necessity of initiating an interdisciplinary posture in the orientation for initial teacher education. For this, it was made a bibliographic review, utilizing authors focused on themes about Teacher Education, Interdisciplinary Subjects, Curriculum and Supervised Practice Internship, in addition to field research, where I utilized the fieldnote as data collection tools, in which I registered the routine of the classes observed of the course. A five-question questionnaire was applied with the aim of reflecting about the ideas of the theory and practice developed in the course. During the analysis, it was possible to observe the difficulty students in pedagogical training have in relating theory with practice, using as an argument the lack of stimulus, the observed practice in formation and the perception of the current context. The internship was revealed as fundamental for the students to be exposed to projects and proposals, which gather reflections, and interdisciplinary analyzes during initial teacher education, becoming their formation more coherent in relation to the contemporary needs of a thought and an action more complex. Among results, it was perceived the student's perspective before the internship in this initial teacher education course, as well the significance of the interdisciplinary issue in the context of formation, cause, although students did not have the chance to experience the interdisciplinary challenge, they have brought concerns about it.

Keywords: Initial teacher education. Supervised internship. Interdisciplinary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL	13
1.1 CONSIDERAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR	16
1.2 OS SABERES DA DOCÊNCIA	19
2 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL: UM DIÁLOGO COM A INTERDISCIPLINARIDADE	26
2.1 COMPREENDENDO A INTERDISCIPLINARIDADE	30
2.2 A DISCIPLINA: COMO TUDO COMEÇOU.....	31
2.3 A INTERDISCIPLINARIDADE: SEUS CAMINHOS.....	34
2.4 TECENDO OS CONCEITOS DE INTERDISCIPLINARIDADE	37
2.5 O CURRÍCULO INTEGRADO.....	43
3 O ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES	46
3.1 BREVE HISTÓRICO DO ESTÁGIO.....	47
3.2 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR.....	50
3.3 O ESTÁGIO COMO EIXO NORTEADOR DE PRATICAS INTERDISCIPLINARES: UM CONFRONTO COM A REALIDADE	53
3.3.1 Categoria 1 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: um contato com a formação inicial (Caderno de Campo).....	56
3.3.2 Categoria 2 – A interdisciplinaridade no processo de relação entre Teoria e Prática (Questionário)	63
3.3.3 Categoria 3 – O estágio como proposto fundamental para a formação docente: busca de uma nova prática (Questionário)	74
4 CONSIDERAÇÕES INTERDISCIPLINARES	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXO 1 – Dados Coletados	91
ANEXO 2 – Caracterização da universidade em estudo	93
ANEXO 3 – O curso de Pedagogia na universidade em estudo	94
ANEXO 4 – Organização didático-pedagógica – PPP	96
ANEXO 5 – 1º ano	101
ANEXO 6 – Matriz curricular	107
ANEXO 7 – Ementas / Bibliografias básica e complementar	108
ANEXO 8 – Estratégias metodológicas	144

ANEXO 9 – Estágio supervisionado	147
ANEXO 10 – Atividades Complementares-Pedagogia	150

INTRODUÇÃO

Tratar da interdisciplinaridade na formação do professor sempre foi meu desafio de investigação. Desde meu primeiro contato com o tema, muitas questões surgiram, buscando respostas e compreensão do porque essa prática não é bem exercida ou estimulada na atuação docente. Por ser uma atividade diferenciada, muitos dilemas e preocupações percorrem a cabeça dos professores. Isso porque, considero que a formação inicial tem como papel fundamental resgatar as exigências da sociedade atual, a fim de proporcionar a vivência da prática interdisciplinar, utilizando como eixo norteador o estágio.

Desde 2004, após o término da minha graduação em Pedagogia, percorri em muitas escolas de educação infantil e ensino fundamental, de forma simultânea, buscando colocar em prática meus conhecimentos, que fui adquirindo tanto na graduação como nos cursos de pós-graduação. Durante essas experiências, percebi a dificuldade das instituições em aceitar uma nova prática de professor, pois o que mais encontrei nessa minha pequena trajetória, foram modelos antigos de atuação, visão tradicional, sem abertura para uma nova prática pedagógica. Cunha (1999) comenta que se tivéssemos dormido por um longo período de tempo e acordássemos hoje, veríamos que a escola continua a mesma, porém a sociedade já não se encontra mais como era antigamente. De fato, a maioria das escolas não acompanhou as transformações, pois encontramos ainda disciplinas fragmentadas que não permitem a integração com outras.

Diante disso, senti a necessidade em ampliar os conhecimentos sobre os assuntos, a fim de investigar se nos cursos de formação de professores, o estágio é visto como eixo norteador para uma prática interdisciplinar, ou seja, se nesse momento do curso, as disciplinas do próprio curso aparecem para compreender o cotidiano escolar. Com isso, algumas questões surgiram como: Durante as orientações de estágio, na formação de professores, os alunos conseguem relatar e relacionar as vivências nas escolas com as teorias proporcionadas durante o curso? O docente responsável em ministrar as orientações de estágio realiza a interligação dos conteúdos do curso com as práticas vividas pelas alunas no estágio, proporcionando um olhar interdisciplinar?

Sendo assim, durante o Programa de Mestrado, as disciplinas me fizeram refletir sobre a prática do professor e seu processo de ensino aprendizagem, afinal o curso tem como característica ser interdisciplinar. Desta forma, pretendo percorrer nessa pesquisa, o estudo do conjunto de aspectos que envolvem a formação inicial do professor, destacando o processo de formação, os saberes contidos no currículo do curso, a prática do estágio como momento de relação entre teoria e prática e as possibilidades de integração das disciplinas. Para isso, o projeto de estágio observado foi em uma instituição de ensino superior na cidade de São Paulo.

Com isso, defini o problema de pesquisa, sendo

Qual a importância do estágio na formação inicial do professor do curso de Pedagogia como eixo norteador para uma proposta interdisciplinar?

Desta forma, se tornaram como objetivos dessa pesquisa:

- compreender as necessidades formativas do professor, perante a sociedade atual;
- analisar o estágio como espaço formativo da docência na formação inicial do professor como eixo de uma proposta interdisciplinar na formação docente;
- analisar como acontecem as aulas de estágio e a participação de alunos durante o processo de formação inicial.

De fato, sabe-se que o estágio na formação de professores é de extrema importância, prática que vai muito além de cumprimentos de exigências burocráticas da universidade. O estágio proporciona, além da visão mais ampla do universo escolar, o crescimento e desenvolvimento do profissional da educação.

Para alicerçar esta pesquisa, muitos autores foram estudados, tais como: Hilton Japiassu (1976), Georges Gusdorf (1995) e Ivani Fazenda (2005), que tratam de interdisciplinaridade; Selma Garrido Pimenta (1996; 2012) e José Carlos Libâneo (1999), que abordam a formação de professores; e Gimeno Sacristán (2000) e Jurjo Torres Santomé (1998), envolvendo a área do currículo.

A fim de compreender como ocorrem as aulas de estágio na formação do professor, compareci durante seis meses às aulas de uma sala do curso de Pedagogia em uma universidade particular da cidade de São Paulo, observando o que era denominada como aula de estágio. Durante essa vivência, pude coletar

dados, analisar e dialogar com o docente que ministrava o curso, além de conversar com os alunos em formação.

Assim, desenvolvi na pesquisa três categorias de estudo, utilizando como ferramenta o questionário, os registros no caderno de campo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da universidade em questão e os diálogos com os alunos. Na primeira categoria intitulada como “Prática de ensino e estágio supervisionado: um contato com formação inicial” (caderno de campo), foram apresentados registros da rotina das aulas, que abordaram desde a atuação docente (formador) até a argumentação dos alunos em sala. Já a segunda categoria, “A interdisciplinaridade no processo de relação entre teoria e prática” (questionário), teve o propósito de analisar se os alunos, mesmo não compreendendo o conceito de interdisciplinaridade, apresentavam ou até mesmo possuíam o olhar de interconexão entre as áreas do saber. E, por fim, na terceira categoria, “O estágio como proposta fundamental para a formação docente: busca de uma nova prática” (questionário), buscou-se refletir sobre a relação da prática do estágio como formadora de uma nova prática educacional.

Para este estudo, o principal foco está voltado aos profissionais da educação, tendo como objetivo colaborar para uma formação atuante no século XXI, visto que, muitas vezes, encontra-se apenas a reprodução de uma prática já vivenciada, não estabelecendo reflexões e análises críticas sobre as exigências dos tempos atuais. Isso porque a profissão professor causa impacto e mudanças em milhares de pessoas que atuam ou irão atuar na sociedade e cuja prática irá determinar como será o comportamento do indivíduo na atuação em sociedade. Por isso, é relevante a preocupação de vincular o estágio como meio de formar profissionais da educação que estejam abertos à criticidade, prática reflexiva e atualizada, além de visão interdisciplinar.

Sendo assim, considero necessário iniciar um olhar mais específico para a formação inicial do professor a fim de compreender que práticas pedagógicas interdisciplinares estão relacionadas em formar um professor que tenha um olhar amplo sobre os conhecimentos, compreendendo que é necessária a utilização de saber de outras áreas do conhecimento para obter amplitude na atuação pedagógica. Afinal, o cotidiano está repleto de diversas áreas do saber, tornando de fato impossível ficar “presos” à fragmentação e a um único e restrito saber. Sendo assim, tratar de interdisciplinaridade na atuação profissional do professor se faz

necessário: reavaliar a prática exercida, resgatar as disciplinas para compreender o todo, reestruturar a prática pedagógica e o currículo e refletir constantemente sobre a atuação docente.

1 AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Ser professor não é uma tarefa fácil ou simples. Na sociedade atual as mudanças ocorrem de maneira acelerada, afetando principalmente a prática do professor. Alunos, escola, contexto social, cultural e histórico influenciam nas modificações da prática pedagógica. Hoje se exige um olhar mais concreto e amplo do mundo, apostando em uma aprendizagem voltada para a vivência dos conhecimentos, permitindo assim possibilidades de bifurcações para novas áreas do saber, ou seja, pesquisar em outros conteúdos soluções para as experiências cotidianas.

Um aspecto que necessita ser avaliado, para que as mudanças aconteçam de forma relacional com a perspectiva da sociedade, é a renovação das ideias pedagógicas, como propõe Perrenoud (1999), ao abordar que a prática do professor evolui lentamente porque esta depende tanto das condições de trabalho como da formação inicial do docente, muitas vezes voltada para o seguimento de uma rotina profissional.

De fato, a rotina da escola necessita acompanhar as transformações que vêm ocorrendo desde o final do século XX, envolvendo um olhar mais integrado da sociedade, que passou a ser mais comunicativa e participativa, além de exigente e crítica, com um novo olhar sobre as competências da educação. Além disso, com a chegada da globalização, das bases tecnológicas e científicas, surgiram novas exigências para a prática e formação de professores, pois, conforme Libâneo (1999a), os profissionais da educação precisam ter uma formação teórica mais aprofundada, buscando um olhar operativo da profissão a fim de atingir os anseios da sociedade atual.

Para Alarcão (2003), a função da escola é desenvolver nos futuros professores novas competências, para que possam relacionar-se com o mundo de maneira significativa. Competências que envolvem a construção do conhecimento, o ato de refletir, questionamentos, a descoberta de saberes e do conhecimento sobre a sociedade.

Segundo Abdalla (1998, p. 5), “(...) professores e alunos não são vistos como ‘aqueles que ensinam’ e ‘aqueles que aprendem’, mas como sujeitos sociais e históricos, sujeitos humanos, produtores de linguagem e da humanidade”.

Sobre a interconexão de que fatores externos e internos são fundamentais no processo de ensino aprendizagem, Libâneo (2012, p. 333) comenta que:

A escola é vista como uma instituição social e, como tal, se constitui na dinâmica das relações sociais, sendo impossível compreendê-la desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção social dos sujeitos que a frequentam.

Ou seja, o que se pretende é compreender que a escola necessita levar em consideração a realidade social e histórica que cerca os alunos, envolvendo mudanças também na área de atuação pedagógica. Aqui o que precisa ser abordado é a questão da qualidade e especificidade da formação docente.

Porém, pensar na base de formação de professores, para os dias atuais, requer ações que visem transformações em conteúdos, metodologia, objetivos, organização e processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Nóvoa (1991, p. 13), “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas (...)” De fato, o professor de hoje não pode estar mais limitado ao conhecimento específico e engessado nas práticas pedagógicas, e sim ir em busca de uma nova identidade profissional.

Segundo Gadotti (2003), o profissional da educação precisa adequar a postura perante o ato de ensinar e educar sob o mundo globalizado. Assim, ao tratar da nova postura do professor, retoma-se a ideia de Pimenta (1996), ao comentar que a identidade não é um dado imutável ou até mesmo externo, porém necessita de um processo de construção do sujeito historicamente situado, ou seja, a identidade pode se modificar de acordo com as necessidades do contexto.

Está-se diante de uma crise de identidade perante a profissão de professor, pois, conforme Gadotti (2003, p. 22), “(...) é preciso colocar em evidência as características atuais da profissão docente”. Isso remete a pensar sobre as modificações que necessitam ocorrer desde a formação inicial até a educação continuada, vez que, segundo Gadotti (2003), há a necessidade de que o professor de hoje não deva realizar um processo de reprodução de saberes e sim iniciar um processo de criação de conhecimentos.

Nessa perspectiva, Pimenta (1996) é apoiado por Morin (1996, p. 78), que defende que o “conhecimento não se reduz à informação,” e sim se analisa, classifica e contextualiza diante da prática educativa, a fim de torná-la significativa para os alunos em aprendizagem.

Para que o professor na prática profissional atenda às perspectivas da sociedade atual, a formação docente deve ser vista como prioridade, afinal, alcançar uma prática educativa de qualidade depende das bases de formação inicial de qualidade. A formação do professor hoje necessita assumir uma postura mais dialógica, visando à área cultural e contextual, além de considerar os conteúdos e as atitudes como relevantes na prática profissional.

Dessa forma, Gadotti (2003, p. 25) entende que:

Isso implica **novos saberes** (*grifo do autor*), entre eles saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisa, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio-antropológicas etc.

Hoje, devido às novas expectativas da sociedade, tanto com relação a professor x aluno, como professor x processo ensino-aprendizagem, tem-se exigido da universidade um docente capaz de reavaliar a prática pedagógica pois, conforme Nóvoa (1991, p. 17), “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação,” além da reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula.

A fim de complementar essa visão, Tardif (2007) revela a importância dos saberes na formação da prática do professor, envolvendo as questões sociais, da instituição, disciplinares e curriculares, além das áreas relacionadas à educação e das vivências adquiridas. Ou seja, para ser professor na sociedade de hoje é necessário buscar constantemente novas práticas pedagógicas, fazendo com que os conhecimentos já desenvolvidos colaborem para a formação de uma atitude do saber-fazer, o qual complementa a prática profissional.

Moran (2013) ressalta que na contemporaneidade o professor não se atenta a ser perfeito, mas tem consciência que é um professor-aprendiz. Isto é, um profissional que está sempre em estado receptivo de aprendizagem e que muda constantemente sua forma de ensinar. O professor que é aquele que aprende enquanto medeia o processo de aprender, trazendo a realidade para a sala de aula.

Assim, como comenta Freire (1996, p. 12), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”.

Esse olhar crítico para a construção de uma nova identidade do profissional da educação leva o sujeito que está em formação a repensar práticas já existentes, reavaliando o que Paulo Freire (2011) chama de educação “bancária”, exigindo desde o início de carreira ações diferenciadas para alcançar um ensino de qualidade e relevante à sociedade. Abdalla (1998, p. 18) complementa que durante a formação é preciso que se faça reflexão permanente sobre quais saberes são necessários para exercer a prática educativa de maneira mais crítica e que possibilite transformações.

1.1 CONSIDERAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Quando se trata de formar professores, muitas questões se tornam presentes no contexto do ensino superior. Mizukami (2004) questiona quais saberes precisam ser construídos para poder ensinar e como deve ser o ensino para que se possa conduzir a aprendizagem dos alunos. Contudo, a formação docente precisa ter como foco a realidade contemporânea, a fim de quebrar com as tradições e paradigmas ainda presentes no dia a dia. Por isso, esses saberes e procedimentos metodológicos necessitam contemplar a gama de transformações que vêm ocorrendo na sociedade e envolvem hábitos, rotinas, conteúdos e prática pedagógica.

Assim como propõe Nóvoa (2002, p. 57), “O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, portanto é preciso considerar que o professor além de tudo é um ser humano que está em constante desenvolvimento e que o respeito para com o próprio modo de aprendizagem faz a diferença para adquirir conhecimentos para a vida profissional.

Para o autor, a construção do conhecimento do professor na área profissional está ligada diretamente ao conhecimento pessoal, elaborado por meio de vivências e experiências passadas. Por isso, durante a formação inicial do educador, a compreensão e a reflexão serão essenciais para a atividade profissional.

Segundo Mizukami (2004, p. 38):

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

Assim, pode-se notar que Nóvoa (2002) trata da formação como uma práxis que ocorre de maneira interativa, isso porque ao mesmo tempo em que a formação acontece de maneira profissional a visão pessoal está em constante movimento, trazendo experiências para ser comparadas e refletidas. Com isso, a formação inicial se destaca na possibilidade de realizar movimentos de reflexão sobre a prática já conhecida.

Alarcão (1996) afirma que a reflexão precisa ter sentido, ou seja, estar em conjunto com uma vontade, pensamentos, atitudes e curiosidades. Complementa Gadotti (2003, p. 39) que “A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato (...)”. Acredita-se então que essa articulação entre sentido e reflexão promove uma prática significativa aos professores perante o ato de ensinar.

Para Schön (2000, p. 80), o que se necessita é de uma “nova epistemologia da prática profissional”, isso remete à importância das contribuições dos alunos na própria formação, proporcionando assim a adoção da prática de refletir sobre a ação. Isso favorece repensar sobre como a formação do professor está sendo desenvolvida, afinal o curso de Pedagogia não tem como objetivo transmitir conhecimentos prontos e acabados, mas deve proporcionar ao futuro docente condições de pesquisar e aprender, avaliando os conceitos e práticas, além de buscar saberes de forma contínua, para que possa aferir as posturas e o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2002, p. 42), “(...) os três componentes essenciais na formação inicial de professores são: a teoria, a prática e o eu”. O autor mostra que o curso de formação de professores necessita estar baseado não somente nas teorias profissionais, como também levar em consideração as teorias pessoais, buscando refletir sobre ambas, interligando-as às vivências de prática profissional. De fato,

essa combinação faz com que a aprendizagem dos professores tenha sentido e seja repensada e conduzida para a atividade docente futura.

Mas, caso esse conjunto de ações não seja trabalhada e estimulada na formação inicial, corre-se o risco do profissional realizar o mau uso dos conhecimentos adquiridos no curso, o que Tardif e Lessard (2000) nomeiam de *malpractice*. A docência é uma profissão que se constrói juntamente com as atuações do cotidiano, isso porque é por meio da ação que os saberes são colocados em prática. De fato, é preciso compreender como os saberes estão sendo integrados nas tarefas profissionais, além de perceber como produzem e modificam os conhecimentos da docência. O autor ainda comenta que por muito tempo a profissão docente era vista de maneira racional, baseada no modelo de aplicação das ciências, visando somente à transmissão de saberes.

Diante desse contexto, as universidades estão dominadas pela cultura do positivismo, ou seja, pelas culturas disciplinares, tornando as áreas do conhecimento isoladas entre si, não favorecendo a integração e a comunicação entre elas. Mas, durante o curso de formação inicial, os conhecimentos dos docentes devem estar interligados, relacionados, até mesmo “costurados”, a fim de acabar com o paradigma disciplinar e de apropriação de uma especificidade do saber, não possibilitando a garantia da qualidade na formação inicial do professor.

A prática da docência não pode ser direcionada em aplicações de ideias preestabelecidas ou até mesmo vivenciadas, isso devido à necessidade do olhar do docente sobre a complexidade do contexto institucional e da realidade que está sendo vivida. Portanto, o professor precisa ter autonomia para tomar decisões que mais favoreçam o contexto profissional e buscar conhecimentos que sustentem os encaminhamentos de ações.

A visão de articulação, comunicação e integração dos conhecimentos são atitudes que se estão aos poucos tornando imprescindíveis para a atuação do professor na sociedade. A questão do aprender ser professor, do aprender a ensinar e aprender constantemente são tarefas rotineiras na prática docente e vão ocorrendo constantemente. Para Abdalla (2006), a escola se torna um universo fundamental de aprendizagem para a formação e desenvolvimento da prática docente, por proporcionar vivências reais do cotidiano escolar.

Desse modo, segundo Mizukami (2004), a questão sobre a aprendizagem da docência contribui para a ação de reflexão sobre o objetivo da formação inicial no

processo de formação docente, a fim de oferecer um bom suporte de preparação dos futuros professores.

1.2 OS SABERES DA DOCÊNCIA

Quando se trata de saberes da docência, muitos autores abordam o tema como base essencial no curso de Pedagogia, isso porque são conhecimentos que mediarão o processo de construção da prática docente, possibilitando a atuação atualizada do professor.

Nóvoa (2002) traz considerações sobre o que os programas de formação têm de desenvolver nos futuros professores, abordando como fundamental para o início da formação as três “famílias de competência” que fornecerão um norte para compreensão das bases da formação docente.

A primeira família de competências mostrada por Nóvoa (2002) envolve a questão de *saber relacionar e de saber relacionar-se*, referindo influências que o professor obtém da sociedade. Isso significa que a postura do docente é de ser mediador cultural e organizacional de situações educativas. Por isso, Nóvoa (2002, p. 24) propõe que “Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”. Sendo assim, o docente necessita estabelecer relações com a realidade escolar de modo a trazer os conteúdos presentes na sociedade para a prática pedagógica, a fim de tornar o aprendizado mais significativo, como apregoa Paulo Freire em sua filosofia.

No que diz respeito à segunda competência abordada por Nóvoa (2002), trata-se de *saber organizar e saber organizar-se*. Cabe aqui comentar que é uma competência pautada na questão da autonomia do professor, isso porque não se tem prestado atenção nas formas em que o trabalho escolar e a formação docente estão sendo desenvolvidos. Por muitas vezes se pensa no professor como um ser individual, com competências e habilidades particulares. Mas não basta só isso, é necessário que o professor se organize para trabalhar sobre “competências coletivas”. Nóvoa (2002, p. 25) propõe que deve partilhar, trocar e promover a construção e aprimoramento de novos conhecimentos.

Segundo Nóvoa (2002, p. 25):

As figuras saber organizar e saber organizar-se procuram chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional. São mudanças que obrigam a uma nova atitude, nomeadamente na definição de práticas e de dispositivos de avaliação, no interior e no exterior das escolas e da profissão docente.

Sendo assim, esta competência precisa ser melhor trabalhada na formação inicial, porém esse aspecto se vai aperfeiçoando durante o desenvolvimento da atuação profissional, ou seja, por meio das vivências e experiências.

Enfim, a terceira competência abordada por Nóvoa (2002) tem como foco a importância de *saber analisar e de saber analisar-se*. Neste caso, o autor se refere a algumas dimensões como: teoria, prática e experiência, que necessitam ser tratadas como fundamentais para construir a prática docente. A construção do conhecimento do professor deve ocorrer por meio da reflexão prática e deliberativa das práticas pedagógicas, segundo Nóvoa (2002, p. 28): “Um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem sua ajuda”. Isso reflete a possibilidade de formar professores com visão construtivista, reavaliando a postura perante os conhecimentos a ser ensinados e trabalhados em sala de aula.

As competências abordadas por Nóvoa (2002) são ressaltadas como dificuldades que os docentes encontram nas atividades profissionais e que por muitas vezes não são investigadas, refletidas ou até mesmo vivenciadas durante a formação inicial. Portanto, é preciso que o curso de Pedagogia deixe a superficialidade e se encaminhe para uma formação mais aprofundada sobre as questões educativas.

Pimenta (1997) aborda a necessidade de repensar a formação dos professores, segundo a construção da identidade profissional para os tempos atuais: “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constata dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

Isso porque, conforme Perrenoud (1999), a sociedade está mudando, e a escola não só pode como deve evoluir junto, ou até mesmo antecipar e inspirar as transformações futuras, para que possa preparar os sujeitos para o contexto atual. Não é diferente nas universidades, afinal, para que ocorra essa transformação na prática escolar, é imprescindível que o curso inicial de formação de professores também corresponda a essa abordagem.

Nesse contexto, Pimenta (1997) aborda a experiência como saberes que devem estar presentes na formação do professor. Quando se trata de experiência, pode-se realizar um olhar retroativo e trazer para a discussão práticas já vivenciadas e a forma como necessitam ser vistas na atualidade. Um processo de reflexão que possibilita aos futuros docentes a análise crítica das próprias vivências, a fim de reavaliar e modificar a futura atuação.

Segundo Pimenta (1999, p. 07), “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno e ao seu ver-se como professor.” Trata-se aqui da mudança de visão, postura, atuação e de prática.

Diante desse contexto se faz necessário buscar soluções – conforme defende Mizukami (2004) ao analisar em artigo as contribuições de L.S. Shulman – essenciais sobre o processo de construção dos saberes da docência. Trata-se dos conhecimentos que os futuros professores precisam ter para ser atuantes em sala de aula (voltados ao processo de ensinar), observando e analisando quais os processos fundamentais para que os conhecimentos estejam constituídos na futura prática profissional.

A autora, ao discutir a base de conhecimento para o ensino proposta por Shulman, lembra que os profissionais de ensino precisam de “um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável” (MIZUKAMI; 2004, p. 04) e que é necessário ter suporte nas decisões, tanto para conteúdos a ser desenvolvidos, quanto à forma de abordá-lo em sala de aula.

Mas só esses aspectos não colaboram para a formação do professor, faz-se necessário também obter conhecimentos específicos, conhecer o currículo, o pedagógico geral, os alunos, os conteúdos, o contexto, os valores educacionais e as políticas públicas (MIZUKAMI; 2004).

Para Paulo Freire (1996, p. 15): “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Diante dessa visão, para Mizukami (2004) esses conhecimentos precisam estar aflorados na prática docente, não somente na formação inicial como também na continuada. Conhecimentos que farão diferença no cotidiano do professor, afinal, esses aspectos são essenciais para a prática docente.

Partindo para o segundo momento, o autor aborda a questão do conhecimento de conteúdo específico, referindo-se a conteúdos que o professor obtém diante da matéria a ser ministrada em sala de aula (MIZUKAMI, 2004). Com isso é fundamental que o docente domine a área a ser ensinada, incluindo e trazendo novas metodologias para facilitar a compreensão do conteúdo, buscando tornar esses conhecimentos atuantes no cotidiano. Segundo Paulo Freire (1996, p. 27), o professor deve “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

De fato, com essa perspectiva, a prática pedagógica se torna mais significativa não somente para os alunos, mas também para o docente, pois dessa forma há a construção do vínculo entre os conhecimentos, o professor e os alunos. Sendo assim, cria-se interesse em compreender mais e melhor sobre os assuntos abordados.

Quando o professor compreende essas ideias, busca complementar as atividades com mais entusiasmo e satisfação, afinal, os alunos procuram interagir mais e buscar relacionar os conhecimentos prévios.

Mizukami (2004, p. 5) também aborda a questão conhecimento pedagógico geral, relatando como fundamental incluir:

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

Diante dessa visão de Shulman apontada por Mizukami (2004), esse conjunto de informações é essencial para o desenvolvimento “saudável” (*grifo meu*) da prática docente, pois por meio desse parâmetro o docente terá ferramentas para desenvolver a atuação de forma significativa e atenta aos anseios dos sujeitos. Essa base se torna importante no curso de formação do professor não somente para os

iniciantes como também para os que já atuam na área, ou seja, a própria universidade deve contemplar esses aspectos.

Desse modo, Pimenta (1997, p. 10) comenta:

Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re-significação dos saberes na formação de professores (...). O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, se não a partir de seu próprio fazer.

É preciso que durante a formação pedagógica o futuro professor obtenha mais que conteúdos ou técnicas, ou seja, que compreenda a importância dos saberes pedagógicos literalmente relacionados à atividade profissional, a fim de atender às exigências da profissão. Afinal, em qualquer instituição de ensino, superior ou fundamental, as pessoas estão sendo formadas para a prática social e para o desenvolvimento de habilidades e competências.

O conhecimento pedagógico do conteúdo também está presente na construção dos saberes do professor, conforme cita Mizukami (2004). A autora comenta que isso consiste em ressaltar que é possível ao professor construir um novo tipo de conhecimento pelo processo de ensino-aprendizagem e ir aperfeiçoando-o com outros saberes. Isso quer dizer que o professor poderá incluir nas atividades diferentes maneiras de explicar o conteúdo, utilizando imagens, demonstrações e conhecimentos prévios dos alunos, a fim de enriquecer o conteúdo e trabalhar de forma prazerosa.

Conforme Gadotti (2003, p. 43), “Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana”. Sendo assim, o autor ressalta que é preciso inovar para conhecer e estimular para a curiosidade, motivação e encantamento pelo conhecimento. E mais, segundo Jacques Delors (1998), o professor para a vida inteira necessita saber ser, saber aprender, saber conviver e saber fazer, além de se questionar sempre sobre o saber por que e para que.

Segundo Mizukami (2004, p. 6): “Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria”.

Complementa Pimenta (1997, p. 11):

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar, mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para atitude de pesquisar nas suas atividades docentes.

Nesse sentido, perante o ato de ensinar, o professor deve conter clareza dos objetivos e das metas da área do conhecimento que está ministrando, para depois compreender o conteúdo a ser ensinado e utilizar de ferramentas metodológicas para construir esses conhecimentos de forma significativa.

Mizukami (2004) também aponta para o processo de raciocínio pedagógico, que está relacionado juntamente com a base de conhecimento para o ensino e as ações educativas. Esse modelo envolve processos que estão relacionados à principal função do professor: o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o autor ressalva a importância do professor em criar condições favoráveis para que os alunos possam aprender os conteúdos da melhor maneira. Por isso, é possível perceber a importância de criar estratégias de representação como: canções, vídeos, simulações, vivências, entre outros, com o propósito de relacionar a parte teórica do professor com a prática do dia a dia.

Como propõe Mizukami (2004, p. 9):

A meta de uma profissão, segundo ele, é a realização de serviço, envolvendo propósitos sociais e responsabilidades técnicas e morais. Para tanto, profissionais utilizam corpos de conhecimentos e habilidades não prontamente disponíveis em todas as pessoas, mas num grupo específico que aprendeu a profissão.

Contudo, cabe comentar que o professor necessita ser coerente com atitudes e comportamentos, a fim de se basear em análise constante da realidade, buscando novas metodologias de ensino, compreensão dos alunos e do contexto escolar, estipulando objetivos e metas dos conteúdos, promovendo situações de aprendizagem significativa para facilitar a atuação na sociedade contemporânea.

Por fim, como propõe Gadotti (2003, p. 44):

Certamente, para o professor ter êxito nessa sociedade aprendente, o professor, a professora precisam ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece, o que conhecer, porque conhecer, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz.

Desse modo, ser professor é antes de tudo gostar do que faz, a fim de transmitir para os alunos confiança, sabedoria e principalmente significado no que está realizando. De fato, o professor é aquele que nas atitudes irá intervir no comportamento do aluno atuante na sociedade, ou seja, refletirá os conhecimentos na prática.

2 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL: UM DIÁLOGO COM A INTERDISCIPLINARIDADE

O currículo sempre foi uma questão complexa e discutida, por isso sua análise histórica é de extrema importância, para assim se compreender sua formação e desenvolvimento. A partir do momento em que o currículo se insere no âmbito educacional, a ideia de disciplinas e conteúdos começa a fazer parte desse conceito.

Silva (2007, p. 15) lembra que a palavra currículo é “de origem do latim *Curriculum*, que significa ‘pista de corrida’”. Aborda a ideia de uma trajetória, ou seja, um caminho a percorrer. O autor revela que o currículo, além de formar a identidade, trabalha também com a subjetividade, por nos tornar aquilo que somos.

A fim de relatar o contexto do currículo, Silva (2007) aborda as teorizações sobre o currículo que surgem no final do século XIX e no começo do século XX, por meio de Franklin Bobbit com a publicação **The curriculum** em 1918, tornando-se um marco no tratado do currículo, nos Estados Unidos. O autor revela que o currículo, além de formar a identidade, trabalha também com a subjetividade, por nos tornar aquilo que somos. Por isso, faz-se necessário refletir sobre questões relacionadas à formação, buscando respostas para: O que as pessoas devem saber? Quais os conhecimentos ou saberes são importantes ou válidos para compor no currículo? Por que esse conhecimento e não o outro? Como serão abordados tais saberes? Quem queremos formar? Para quê?

São inúmeras inquietações e de extrema relevância, a fim de realizar reflexões sobre questões de que não se obtêm respostas imediatas, devido à complexidade do estudo sobre o currículo. Também se deve ter em mente que não se conseguirá ensinar tudo a todos, mas deve-se pensar que cada currículo terá a função de formar as pessoas para o contexto social, cultural e educacional, e assim corresponder às exigências específicas de cada realidade.

Quando se trata de formação de professores vale a pena pensar e lembrar que o tema sempre foi muito discutido nas políticas públicas voltadas para o campo educacional. As discussões estão voltadas para duas vertentes: ora para a qualidade da educação, ora para atender às necessidades da realidade contemporânea. Segundo Borges (2010), a formação de professores está voltada para a habilitação da profissão, permitindo a atuação no campo profissional da

docência, obtendo na legislação a titulação legal. Desse modo, a autora explica que é a partir da formação inicial que o sujeito irá caracterizar-se como profissional da docência. Porém, para se formar docente o caminho não é simples nem mesmo fácil. Existem algumas especificidades que o docente deve formar para realizar de maneira coerente, sua prática profissional. Essas especificidades envolvem muito além do título de docente, como também o comprometimento e análises constante das necessidades do contexto social.

Isso porque, ao analisar os Referenciais para Formação de Professores (2002),¹ percebe-se o apontamento para mudanças na formação do professor como cidadão e como formador de pessoas para exercer a cidadania. Ou seja, o documento tem como foco a melhoria da qualidade na formação de professores para que assim se eleve a qualidade do ensino.

Conforme exposto nesses documentos (2002, p. 15), “a finalidade é provocar, e ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores”. Com essa perspectiva, o que se pode compreender é que o Referencial traz discussões em torno da formação de professores, a fim de modificar a visão da gestão do sistema educativo e das instituições formadoras para atender às exigências dos tempos modernos.

Segundo Gatti (2010), após muitos debates² sobre os cursos de formação de professores, a licenciatura passar a obter grandes atribuições, principalmente na questão curricular. Isso porque, conforme a autora, hoje se encontram problemas na aprendizagem escolar na sociedade em razão das constantes mudanças. Dessa forma, as preocupações com as estruturas institucionais, abordando o currículo e os conteúdos, merecem destaques na formação inicial do professor.

Ao abordar o tema currículo, Sacristán (2000, p. 15) define:

Currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática de expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa comportamentos práticos diversos.

¹ Documento de autoria da Secretaria de Educação Básica voltado para orientação de cursos de formação de professores.

² Debates do Conselho Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006.

Dessa forma, o autor comenta que as propostas na elaboração do currículo interferem na formação do cidadão, principalmente na formação de futuros professores que, conseqüentemente, formarão pessoas para atuar na sociedade, pois o contexto social e cultural deve ser caracterizado como peça-chave para a aplicação dos conteúdos.

Para Libâneo (1999, p. 94), a “profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”. Por essa razão, o currículo deve estar integrado ao contexto social, para que seja visto e estudado de forma significativa e aplicável na prática educacional.

Mas, infelizmente, ainda se encontram na sociedade instituições de formação de professor que contêm o currículo de forma fragmentada e dissociada da realidade. Veiga-Neto (2002) atribui essa visão de currículo como clássica, em que a delimitação das ciências corresponde a essa estrutura, compondo satisfatoriamente **o que e como** (*grifo do autor*) ensinar tais conteúdos.

Em relação a esse modelo fragmentado, o autor justifica que a falta de diálogo entre as disciplinas se encontra lá nos discursos dos métodos de Descartes, que relata que para conhecer algo se torna essencial fracionar o saber em partes, “em pedaços”, para se compreender o todo.

Segundo Tardif e Lessard (2000), a formação do professor está pautada em um modelo aplicacionista do conhecimento, pois durante a formação adquire saberes teóricos e técnicos a fim de simplesmente ser aplicados na prática. Porém, ao perceber a real prática docente, nota que as técnicas transmitidas na formação não colaboram para os desafios do dia a dia por estarem “presos” a ideias antigas ou fora do contexto presente. Sendo assim, Schön (2000), como Tardif e Lessard (2000), lembra que isso traz a ideia da crise de confiança na educação profissional, ao perceber que a formação não correspondeu com as dificuldades no cotidiano profissional.

Diante desse contexto, Moran (2007) acrescenta que esse tipo de formação busca formar professores-receitas, ou seja, profissionais da educação que possam aplicar modelos e esquemas prontos, adquiridos na formação sem nenhuma reflexão sobre a prática. Essas receitas são consideradas universais, por não se importar com o contexto de cada atuação pedagógica. Portanto, esse profissional é

visto como meramente executor de conhecimentos prontos, não se preocupando com as necessidades da atualidade e com a prática pedagógica.

Schön (2000) utiliza para esse contexto a questão da racionalidade técnica, que estabelece a utilização de técnicas preestabelecidas para a resolução de problemas ocorridas na prática profissional. Por isso, o autor comenta a insatisfação da organização curricular na formação dos profissionais, mostrando que esse tipo de estrutura não é capaz de preparar o profissional para a pesquisa de conhecimentos e para a reflexão da atuação.

Tardif e Lessard (2000) explicam que esse modelo aplicacionista revela dois grandes problemas para a formação de professores. O primeiro seria a questão de manter uma lógica disciplinar, ou seja, que as disciplinas do currículo do curso de formação se mantenham autônomas e fechadas em si, não possibilitando abertura para a complementação de outros saberes. E o segundo problema que a autora acrescenta é o olhar desses futuros profissionais como “espíritos virgens”, que não atribuem valor algum aos conhecimentos prévios sobre o sistema educacional, não favorecendo uma reflexão comparativa com os ideais para a educação.

Propõe Nóvoa (2002, p. 24) que “Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’.” Desse modo, é possível perceber que não basta o currículo da formação docente estar repleto de teorias desvinculadas da realidade, pois, para que tenha sentido, deve-se relacionar com o todo para que assim se compreenda a formação como algo mais abrangente, integrado e interdisciplinar.

Para Morin (2002, p. 37) “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo”.

Gatti (2010) acrescenta que a formação de professores está marcada por uma forte tradição disciplinar, dificultando um olhar mais amplo e global do mundo. A formação de professores não deve ser pensada somente a partir das ciências do currículo, mas sim ser atuante numa função social, a qual corresponda às necessidades do contexto atual como um todo, envolvendo aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

2.1 COMPREENDENDO A INTERDISCIPLINARIDADE

Para compreender a interdisciplinaridade, é importante analisar o que vem a ser uma disciplina. Isso porque, ao analisar a etimologia da palavra interdisciplinaridade, é possível perceber que disciplina aparece entre duas palavras.

Para compreender esse contexto, Fazenda (2005, p. 22) divide a palavra em duas partes: Inter – que significa troca, reciprocidade –; e disciplina – termo relacionado a ensino, instrução, ciência. Logo. “(..) a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento”.

Conforme Japiassu (1976, p. 61): “(..) uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias”.

Portanto, ao abordar a ideia de disciplina, habitualmente se remete a delimitação, organização e seleção de conhecimentos que serão transmitidos ao aluno por meio de procedimentos metodológicos e avaliação própria. Para Morin (2002, p. 45), “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”.

Dessa forma, uma prática disciplinar dificulta ao aluno o ato de refletir sobre as relações entre os conteúdos que estão sendo trabalhados no âmbito escolar, obtendo assim uma aprendizagem fragmentada.

De acordo com documento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (BRASIL; 2000, p. 76):

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados.

Não se trata de eliminar as disciplinas para que ocorra a prática interdisciplinar, mas sim de buscar relações entre elas para compreender a realidade e, automaticamente, modificar a prática do processo de ensino aprendizagem.

2.2 A DISCIPLINA: COMO TUDO COMEÇOU...

Para Santomé (1998), a ideia de disciplina, tal qual se conhece hoje, está vinculada ao positivismo no século XIX, que define os limites da ciência. Essa prática disciplinar surge então como forma de organizar, delimitar e selecionar os saberes científicos. O autor conceitua disciplina como “um objeto de estudo, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos” (SANTOMÉ; 1998, p. 56).

Segundo Morin (2002, p. 105):

Disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias.

Nesse contexto, Luck (1994) comenta sobre as consequências da visão positivista, a qual configura como disciplinaridade, deixando claro o caráter de dicotomia entre a realidade e o olhar em partes sobre o saber.

Japiassu (1976, p 45) ressalta durante o resgate histórico do saber a diferença entre as concepções gregas e medievais do homem perante o conhecimento do universo. O homem na antiguidade era reconhecido dentro do horizonte epistemológico do cosmo, ou seja, “as potências supremas não estavam ‘diante’ ou ‘além’ dos cosmos, mas em seu interior”.

O autor pontua que, a princípio, conhecer o universo e conhecer o interior humano se configurava a mesma tarefa. Segundo Aiub (2006), a formação do homem grego estava voltada para o conhecimento da natureza e da sociedade, valorizando os aspectos da saúde do ambiente, da estrutura interna e as relações sociais.

Segundo Japiassu (1976), o homem medieval tinha como foco as visões bíblicas, voltado para um Deus-criador do universo. A formação do homem visava a forma integral, porém a totalidade era compreendida como o conceito de Deus.

Na Idade Média, permanece a visão que Japiassu (1976) chama de unitária real, pois surge então o sábio, com a finalidade de ser o pensador, o filósofo e o teólogo, estabelecendo assim o papel funcional de organizar e ordenar as coisas. Relata este autor (1976, p. 46) que “a sabedoria é a perfeição suprema da razão”

É possível então perceber que tanto na visão grega como na visão medieval o cosmo tinha como principal função a proteção do homem com relação ao desespero e a angústia dada a nova concepção de adquirir o saber. Japiassu (1976) comenta que o saber na forma particular só teria sentido se estivesse integrado ao todo, correspondendo assim para a pedagogia unitária.³

Gusdorf (1995) descreve que desde o tempo dos sofistas, considerados como patriarcas da pedagogia, já existia uma forma de ensino voltada para *enkuklios paideia*.⁴ O ensino consistia na divisão entre *Trivium* – que era composto por: gramática, retórica e dialética –; e *Quadrivium* – voltado para as áreas de aritmética, geometria, astronomia, música.

Diante desse contexto, Japiassu (1976) explica que a *enkuklios paideia* não tinha como função elaborar um ensino enciclopédico e tampouco visão de acúmulo de conhecimentos. Mesmo havendo essa divisão, as disciplinas se complementavam e se articulavam com o objetivo de ser compreendidas como totalidade.

Aiub (2006) relata a vinda da Modernidade, ressaltando as contribuições de Galileu Galilei (1564-1642), que traz a teoria do corpo isolado, compondo a lei do movimento, proporcionando uma nova visão do saber: a física moderna. Sendo assim, o homem começa a ser considerado como um ser em partes.

A partir do Renascimento, por volta de 1760-1770, Japiassu (1976) afirma que houve transformações em todos os setores da sociedade da época. A visão de homem se modifica, pois inicia a conscientização de si sobre um universo amplo. A Terra deixa de fazer parte central do mundo. Busca-se a partir desses movimentos um saber voltado para dentro e fora das universidades.

Complementa Gusdorf (1995) que as universidades da década de 1770 buscavam a formação de comunidades constituídas por mestres, estudantes e as disciplinas do conhecimento, a fim de manter o saber na totalidade. Porém, a prática de ensino *enkuklios paideia* foi destruída, sem a ideia de substituí-la.

Japiassu (1976) relata que as mudanças no contexto trouxeram a proliferação dos novos saberes, surgindo a necessidade um novo modelo de

³ Japiassu (1976) traz essa concepção para o resgate de uma pedagogia da totalidade, olhar para o todo, porém um saber único e não em partes.

⁴ Considerado um ensino circular, onde levava o aluno a cabo um exame geral sumário das disciplinas constitutivas da ordem intelectual Gusdorf pag. 08 apud **Revista Tempo Brasileiro**, 1995.

conhecimento – o que se prioriza agora é a construção do saber novo. Inicia-se a fragmentação dos conhecimentos.

Ante o quadro histórico do século XVII e com a esperança de reagrupar o saber unitário, Gusdorf (1995) traz um relato de Jan Amos Komensky (Comenius) sobre o escândalo do esfacelamento dos conhecimentos, que seria tratado em disciplina sem haver comunicação umas com as outras. Sendo assim, Comenius propõe que a salvação para a fragmentação do conhecimento seria criar uma *pansophia*, ou seja, pedagogia da unidade.

Segundo Comenius (2001, p. 113), “Todas as coisas formam-se muito mais facilmente enquanto são tenras. Uma vez endurecidas, já não obedecem”. A *pansophia* de Comenius, voltada para a filosofia educacional, está baseada em dois aspectos: o primeiro ligado aos fundamentos da arte de ensinar e o segundo para o aprender com facilidade e solidez.

Aiub (2006) lembra que Comenius propõe uma metodologia que consiste em ensinar tudo a todos, pois a preocupação inicial era a formação do bom cristão, oferecendo ensinamentos para conduzir a própria vida, podendo executá-los na prática. Desse modo, é possível, perceber que para compreender a sociedade de maneira global se faz necessário iniciar a prática interdisciplinar desde os primeiros momentos de aquisição do conhecimento, para que se possa instaurar no aluno a visão de totalidade desde os tenros anos escolares.

Segundo Comenius (2001, p. 117), “Não educar bem é uma coisa sumamente que perigosa”. Isso faz repensar a formação do professor perante a atuação no âmbito escolar. Se existe a necessidade de educar para atuar na realidade de forma significativa e ativa, o educar do professor deve estar voltado para esse objetivo desde a formação inicial.

Porém, as tentativas para manter os conhecimentos em comunicação vieram associar-se à ideia de enciclopédias do século XVIII; Gusdorf (1995, p. 10) explica que esse projeto tinha como principal objetivo reunir os conhecimentos num espaço restrito: “(...) a Enciclopédia deve, não apenas justapor os dados das ciências, mas também ordenar racionalmente as disciplinas umas em relação as outras e tentar realizar uma extração das raízes comuns do saber”.

Com o fim do século XVIII e meados do século XIX, uma nova concepção de conhecimento passou a fazer parte da sociedade por meio da expansão do trabalho científico. Com a chegada dos especialistas, os conhecimentos começaram a se

fragmentar, os saberes, ao mesmo tempo em que se formavam um domínio particular, se tornaram algo mais limitado.

Gusdorf (1995, p. 12) retrata a ideia do positivismo, considerado como novo *status* do saber, em que cada área do conhecimento aponta limites e objetos de estudo, desenvolvendo linguagem própria e única: “A pulverização do saber em setores muito limitados vota os homens de ciência a uma paradoxal solidão (...)”. Ou seja, a comunicação entre os homens de diferentes campos de conhecimento, acaba por ficar reduzida por causa da especialização de cada área.

Japiassu (1976) e Gusdorf (1995) compartilham a ideia do aceleração do processo de desintegração dos conhecimentos durante o século XIX, partindo do pressuposto que o conhecimento se torna cada vez mais restrito em si. Desse modo, a divisão das ciências se evidencia tornando a busca do olhar de totalidade por meio das “migalhas” de cada saber.

Devido a essa especialização dos conhecimentos, as universidades, começam a se transformar enquanto nomenclatura. Gusdorf (1995) revela que o nome *universidade* deriva da suposição de quadro de faculdades resultando na universalidade de estudo. Ou seja, para que seja constituída uma universidade, considera-se necessário que as faculdades obtenham comunicação entre si, a fim de compreender o conhecimento em busca da totalidade.

Para Gusdorf (1995), o mal da especialização trouxe a **esclerose mental** (*grifo meu*), pois considera que o conhecimento não está mais vinculado ao mundo real e passou a ser desenvolvido em sistemas de abstrações, gerando um saber mais restrito. Cada área tornou-se fechada para si, formando grupos separados com objetivos e visões diferenciadas. Com esse diagnóstico de fragmentação, Japiassu (1976) revela a existência de uma **Patologia do saber**,⁵ devido à dissociação dos conhecimentos e à crise que a civilização contemporânea atravessa.

2.3 A INTERDISCIPLINARIDADE: SEUS CAMINHOS

Buscando estabelecer relação com a concepção de interdisciplinaridade, surgem os estudos de Ivani Fazenda (1994), que revela os movimentos da

⁵ Livro escrito por Hilton Japiassu em 1976 a partir é parte da tese de Doutorado defendida na França. O autor revela por meio do título do livro a “doença” que o conhecimento está sofrendo por causa da fragmentação do saber.

interdisciplinaridade na década de 1960 a 1990, buscando favorecer o conhecimento sobre o tema.

O conceito de Interdisciplinaridade não é novo. No entanto a partir da crise vivida na década de 1960, Gusdorf (1995) lembra que houve um impulso para a falência das instituições antigas o que, ao mesmo tempo, instigou para uma reelaboração do ensino enquanto conjunto de saberes.

Fazenda (1994) complementa que o movimento da interdisciplinaridade surgiu a partir dos movimentos estudantis, que buscavam uma nova forma de ensino nas universidades, procurando extinguir a educação por migalhas.

Na década de 1970, Fazenda (1994) explica que foi um período de busca para a definição de interdisciplinaridade, ressaltando a visão de Georges Gusdorf⁶ como principal precursor do movimento interdisciplinar, que propõe a ideia do conhecimento na totalidade, a fim de reduzir a distância teórica entre os saberes das áreas humanas:

A interdisciplinaridade não seria apenas uma panaceia para assegurar a evolução das universidades, mas, um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação (FAZENDA, 1994, p. 22).

Contudo, o que se busca então é uma definição sobre o que vem a ser interdisciplinaridade e ao mesmo tempo definir outros níveis de relação das disciplinas, como: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Japiassu (1976, p. 73) define a multidisciplinaridade como “Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.” Isso remete a pensar que, para o autor, a multidisciplinaridade aparece somente como simples justaposição de várias disciplinas, sem a aproximação e colaboração entre elas.

Sendo assim, a prática multidisciplinar está voltada para um currículo em que as disciplinas estão expostas simultaneamente sobre determinado assunto, porém não se relacionam, a fim de não obter, segundo Japiassu (1976), um trabalho de equipe e coordenado.

⁶ Georges Gusdorf apresentou a Unesco no ano de 1961 um projeto de pesquisas que visava uma proposta interdisciplinar para a área das ciências humanas. Fazenda, 1994:19.

Segundo Jantsch (1995), esse modelo foi adotado pelas universidades francesas após a revolta estudantil de 1968. Porém se expande até os dias atuais, em que cada área do saber se encontra internamente dentro de uma universidade, porém com as especificidades do conhecimento isoladas em si.

Japiassu (1976) e Jantsch (1995) concordam que a pluridisciplinaridade contém semelhanças com a multidisciplinaridade, isso porque Japiassu (1976, p. 73) a define como “Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.” Ou seja, a pluridisciplinaridade abrange disciplinas que contêm o mesmo domínio de conhecimento (ex.: Física, Matemática, Estatística...), oferecendo certa ideia de aproximação, mas não permitindo a coordenação.

Contudo, Japiassu (1976) aponta para mais um termo voltado para a questão das práticas disciplinares: a *transdisciplinaridade*. Segundo Japiassu (1976, p. 74), transdisciplinaridade consiste na “coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral”. Portanto, transdisciplinaridade significa mais do que disciplinas que colaboram entre si em um projeto com um conhecimento comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas atribuindo o contexto da realidade. A transdisciplinaridade envolve uma dimensão mais complexa, com interfaces mais dinâmicas.

Jantsch (1995) complementa que a transdisciplinaridade corresponde a todos os aspectos da realidade, buscando considerar uma evolução da interdisciplinaridade, implicando a dialética que corresponda com a dinâmica da realidade enquanto totalidade.

Na década de 1970, a interdisciplinaridade chega ao Brasil, com sérias distorções e confusões. Trata-se, nesse período, do que Fazenda (1994, p. 23) chama de modismo, ou seja, a utilização do termo sem avaliar consequências do futuro. Diante do pressuposto, a autora lembra que o período da década de 1970 foi marcado pela preocupação em encontrar a explicação para a terminologia.

Fazenda (1994) revela que a primeira produção brasileira como principal contribuição para o olhar interdisciplinar foi de Hilton Japiassu,⁷ a qual trouxe vários

⁷ Hilton Japiassu publicou o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, em 1976, do qual aborda em um primeiro momento as questões envolvidas da interdisciplinaridade e em segundo momento, as metodologias para uma prática interdisciplinar.

questionamentos sobre a ideia da interdisciplinaridade e seus conceitos, buscando assim uma reflexão sobre as bases metodológicas interdisciplinares presentes no contexto da época.

Na década de 1980, a questão da interdisciplinaridade estava voltada para a explicitação das contradições epistemológicas decorrente da década de 1970 e, após esse aspecto, vem-se um período em que se busca desvendar uma metodologia interdisciplinar. Fazenda (1994, p. 27) explica que foi um período de “(..) busca de epistemologia que explicitasse o teórico, o abstrato, a partir do prático, do real”.

A autora ainda revela as contribuições de um documento⁸ que tratava de pesquisas sobre a comunicação entre as disciplinas, para que assim possa se formar ciências humanas, juntamente com as discussões sobre as influências que as disciplinas exercem sobre elas mesmas. Desta forma, pode-se analisar que a questão da interdisciplinaridade começa a ganhar impulso para a prática de ensino.

Já na década de 1990, há então a busca de uma nova compreensão do termo epistemológico da interdisciplinaridade, a fim de construir um novo conceito teórico sobre o tema. Fazenda (1994) comenta sobre a importância do novo conceito de ciência, exigindo assim, para uma consciência inovadora, que tenha como foco a subjetividade em todas as contradições.

Com a ideia da interdisciplinaridade, Fazenda (1994) relata que no Brasil houve inúmeros projetos interdisciplinares desenvolvidas nas instituições de ensino sem embasamento teórico e sem a consciência da verdadeira atuação, vivenciando um momento de intuição. Assim como na década de 1950 e 1960 já ocorriam os trabalhos por projetos, a terminologia não estava teoricamente conceituada.

2.4 TECENDO OS CONCEITOS DE INTERDISCIPLINARIDADE

Conceituar a palavra *interdisciplinaridade* não se torna tarefa fácil, a partir do momento em que não se encontra uma visão única e estável sobre o termo e de seu significado. Sendo assim, muitos autores propõem conceitos baseados em abordagem social e cultural em relação à projeção das práticas.

⁸ Documento que surgiu na década de 1980 intitulado “Interdisciplinaridade e ciências humanas” (1983), elaborado por Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui.

Para Japiassu e Marcondes (1991, 1. 256), a definição de Interdisciplinaridade seria:

(...) um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação de ideias, até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (p. 265).

Para Japiassu (1976), a ideia de interdisciplinaridade, dentro de uma análise epistemológica, é considerada como a forma de superação para o esfacelamento do saber, tal e qual foi desenvolvido pelo positivismo. Dessa forma, o autor aborda que a fragmentação das disciplinas torna o olhar para o mundo de maneira desequilibrada devido à falta de interação e complementação dos saberes.

Japiassu (1976, p. 57) relata que:

A interdisciplinaridade aparece como o instrumento e a expressão de uma crítica interna do saber, como um meio de superar o isolacionismo das disciplinas, como uma maneira de abandonar a pseudoideologia da independência de cada disciplina relativamente aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber; e como uma modalidade inovadora de adequar as atividades de ensino e de pesquisa às necessidades sócio-profissionais bem como de superar o fosso que ainda separa a universidade da sociedade.

Diante desse contexto, torna-se possível entender que Japiassu (1976) busca modificar a concepção de conhecimento, tratando de inserir uma metodologia interdisciplinar. Mas revela a dificuldade de colocar em prática o trabalho interdisciplinar, por considerar um assunto vasto e complexo. O autor ainda trata toda essa realidade fragmentada como um mundo *doente*, sendo que o único remédio para a fragmentação do saber seria a dinâmica de uma especialização com foco mais de integrar e não de especializar.

Gusdorf⁹ (1995 apud JAPIASSU; 1976, p. 26) comenta: “A exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”.

⁹ Revista Tempo Brasileiro, abr-jun. nº 121 – Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995.

Portanto, a ideia central desse contexto é a criação de uma epistemologia que vise à complementação, comunicação, compartilhamento e principalmente o término da dissociação entre os conhecimentos.

Para Santomé (1998, p. 62), “(...) a interdisciplinaridade surge ligada à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. Com base em uma visão histórica da sociedade, este autor justifica tais erros pelo sistema de produção nas indústrias da época.

Santomé (1998) explica que nesse contexto de industrialização o homem desenvolvia o trabalho de forma individual, sem conhecimento do trabalho como um todo, por isso o sistema de ensino estava voltado para essa especificidade histórica, realizando um contraponto entre atividade industrial e conhecimento escolar.

Desse modo, para Santomé (1998, p. 45):

Apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade no qual a palavra mudança é um dos vocabulários mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

Sendo assim, o autor revela a necessidade de pensar em um homem capaz de obter conhecimentos gerais, a fim de superar obstáculos imprevisíveis e de construir uma visão mais global da realidade na qual está inserido. Diante desse cenário, é possível observar a grande preocupação de Santomé (1998) não somente com o aprendizado interno do indivíduo mas também com a atuação social na sociedade capitalista.

Pombo (2004) aborda a ideia de que a interdisciplinaridade carrega consigo uma questão reflexiva sobre a utilização da epistemologia da palavra. A prática do termo está sendo exercida de forma equivocada, com uma visão gasta e vazia com relação ao significado.

Nos dias atuais, sabe-se que a sociedade está cada vez mais exigente com relação aos conhecimentos, valorizando não mais um olhar restrito do mundo, mas sim a amplitude de saberes. Por isso, Pombo (2004, p. 11) traz a ideia de que a interdisciplinaridade surge: “(...) tanto para sancionar a diluição das fronteiras entre as disciplinas (...), como para referir o controlo e exploração (leia-se potenciação) da

transversalidade entre conhecimentos que a anulação das fronteiras entre disciplinas pode favorecer”.

Desse modo, a complexidade da palavra ainda não contém uma definição mais precisa de significado, isso porque no conceito da palavra interdisciplinaridade, não há estabilidade, por estar em constantes mutações. Porém, o que se pode considerar é a ideia de uma proposta provisória de definição, levantada por Pombo (1994), devido ao fato de o termo estar ligado a mais três terminologias: pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Segundo Pombo (2003), as três terminologias estão ligadas pelo mesmo radical, a palavra *disciplina*, que por sua vez deveria ter como função a aproximação dos termos, porém, conforme a especificidade de cada conceito, apresenta a dispersão no sentido por estar presente em vários contextos.

Pombo (1994, p. 05) esclarece que:

A ideia é a de que as tais três palavras, todas da mesma família, devem ser pensadas num *continuum* que vai da coordenação à combinação e desta à fusão. Se juntarmos a esta continuidade de forma um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste gênero: do paralelismo *pluridisciplinar* ao perspectivismo e convergência *interdisciplinar* e, desta, ao holismo e unificação *transdisciplinar*.

Desse modo, Pombo (2003) explica que a questão da pluridisciplinaridade, num olhar vertical estaria no primeiro nível, em que teria como função a coordenação dos conhecimentos. Assim, a interdisciplinaridade seria o momento de convergência entre os saberes. Já a transdisciplinaridade teria a responsabilidade a fusão unificadora, ou seja, o processo de solução final do entendimento dos conhecimentos.

Contudo, o conceito de interdisciplinaridade para Olga Pombo (1994, p. 13), é a: “(...) forma de combinação entre duas ou mais disciplinas, com vista a compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vistas diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum”.

A partir desse contexto, torna-se visível que Pombo (1994) busca esclarecer que a interdisciplinaridade é algo que parte de uma atitude, de uma vontade de fazer

e que, por isso, não se consegue explicar ou definir sua especificidade, por estar em constante variação de definição.

Na visão de Heloisa Luck (1994), parte-se da ideia de que a interdisciplinaridade surgiu por causa das mudanças ocorridas na sociedade e por isso o ser humano, que nela habita, necessita de uma visão global e polivalente dos desafios da realidade.

Luck (1994, p. 94) explica que:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo a serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Desse modo, percebe-se que Luck (1994, p. 50) possui um olhar voltado para o ensino, aprendizagem e pesquisa, compreendendo a importância do saber integrado na realidade e considerando que o “mundo não consiste em ideias isoladas e sim de interações, pela complementaridade de dimensões que dela fazem parte”.

A autora tem a preocupação em formar pessoas capazes de enfrentar o mundo diante de sua dimensão e propõe como desafio as bases metodológicas do ensino para que essa ideia de compreensão do todo seja abordada de forma clara e objetiva.

Luck (1994) lembra que a interdisciplinaridade, no campo da ciência, seria a forma ativa da superação da fragmentação diante da construção dos conhecimentos. A preocupação da autora é com a transformação do ensino, a fim de superar a dicotomia entre ensino e produção do saber.

Perante esses conceitos, Ivani C. Fazenda (1991, p. 14) ressalta que a ação interdisciplinar busca:

Atitude de busca de alternativas *para conhecer mais e melhor*; atitude de *espera* perante atos não-consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, ao *diálogo* com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* diante da limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de *desafio* diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de *envolvimento e comprometimento* com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de *compromisso* de construir sempre da melhor

forma possível; atitude *de responsabilidade*, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (*grifos da autora*).

A partir desse contexto, torna-se fundamental ressaltar a visão de Fazenda (1991) com relação à interdisciplinaridade, pois a aborda como prática pedagógica que necessita ativamente de uma atitude e expõe a importância da humildade com relação aos próprios conhecimentos e disciplinas alheias.

Desse modo, ao tratar de atitude interdisciplinar, Fazenda (1991) caracteriza como ponto forte a questão da insegurança, pois é somente por meio do ato inseguro que o indivíduo terá ousadia para buscar construir o conhecimento. Além disso, a autora revela que essa atitude transforma para o pensar interdisciplinar, respeitando e aceitando o pensamento de outras áreas do saber. Fazenda (1991, p. 18) “exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade”.

Partindo desse pressuposto, Fazenda (1991, p. 31), entende a atitude interdisciplinar como:

(...) relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade.

Sendo assim, a autora esclarece que para obter uma prática interdisciplinar a mudança de atitude deve fazer parte da atuação de cada pessoa, além da interação dos saberes, para que consiga diante de uma situação-problema perceber a necessidade de substituir a visão fragmentada por uma visão de totalidade. Ou seja, “Conhece-te a ti mesmo. Conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente” (Fazenda, 1994, p. 15).

Gusdorf (1995, p.18) comenta a questão do termo interdisciplinaridade como parte integrante da vida intelectual contemporânea. Porém, ressalta que infelizmente não há uma definição própria do que vem a ser o termo e entende que interdisciplinaridade “é o que não pertence como propriedade de particular a tal ou qual disciplina”.

A ideia de interdisciplinaridade seria a relação de busca dos limites da disciplina única indo até os limites das demais disciplinas, propondo um espaço de abertura, diálogo e comunicação. Gusdorf (1995) revela a preexistência da inteligibilidade humana, pois a contrapõe abordando que se necessita do conhecer os limites para explorar novos saberes de outras fontes de conhecimento, afinal a

interdisciplinaridade não contém um único plano e sim busca integração para complementação de conhecimentos.

2.5 O CURRÍCULO INTEGRADO

Diante de tudo que já foi discutido nos capítulos anteriores, a influência do positivismo nos campos do conhecimento prevalece até os dias atuais como modelo fragmentado entre teoria e prática, aceitação de verdades absolutas e reprodução do saber.

De acordo com Santomé (1998, p. 106), esse modelo fragmentado está envolvido na visão de “saber mais de menos coisas”, ou seja, não basta ao currículo da universidade, mais especificamente o curso de Pedagogia, conter inúmeras áreas de conhecimento se não há complementação, integração, comunicação entre elas. Assim, a comunicação entre as áreas do saber e o conhecimento do educando passa a ser vista de maneira mais abrangente e significativa. Segundo Freire (1996, p. 25), “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

O objetivo é formar um novo profissional da educação, capaz de refletir sobre os modelos de currículo existente na educação atual e buscar integrar e elaborar um currículo mais integrado, tanto entre as disciplinas do curso que se está ministrando quanto com a realidade que se está vivenciando. Isto é, o que se busca é um currículo integrado.

Segundo Santomé (1998), o currículo integrado deve ser considerado como uma tentativa de integrar as parcelas do conhecimento, para atingir uma compreensão global do saber, ou seja: sabe-se que as disciplinas contêm especificidades, então o que se procura é estabelecer a relação entre elas, a fim de proporcionar o que Sacristán e Gómez (1998) consideram como formação geral.

Mas, para que seja satisfatório o desenvolvimento da formação geral do educando, o primeiro passo a ser revisto é a formação do professor. Assim como propõe Fazenda (2009), a organização dos saberes tentaria obter outra estruturação, isolando a visão hierárquica e buscando a comunicação e interação entre as disciplinas. De fato, a visão de mudança deveria acontecer durante a

formação do professor, para que o futuro docente pudesse colocar em prática essa vivência e os conhecimentos.

Assim como propõem Jantsch e Bianchetti (1995, p. 77) perante o papel do professor:

É o construto que precisa ser transcodificado em metáfora. O mundo do vivido, do analógico, do imediato são contextos que a atividade interdisciplinar precisa atingir, para dissolvê-los e transformá-los em estruturas de pensamento, de ciência, de conhecimento.

Porém como propõe Fazenda (2009, p. 105), não se sabe ainda como organizar o currículo em forma sequencial de conhecimentos para a formação do professor, porém se sabe que alguns conhecimentos se fazem necessários para a formação interdisciplinar dos professores, tais como: “(...) história e origem das disciplinas pedagógicas, organização curricular, estética curricular e design curricular, como nascem as competências, como as mesmas se desenvolvem e como são apresentadas”.

Segundo Schön (2000, p. 19), “O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar”. Isso remete a pensar sobre como o currículo, composto por disciplinas, está desenvolvendo o processo de reflexão sobre a prática docente perante o contexto social. Dessa forma, pode-se dizer que relacionar, organizar e analisar são aspectos relevantes para iniciar uma visão interdisciplinar do ensino, pois de fato um aspecto complementa o outro. Porém, o currículo de forma integrada contém nas disciplinas as especializações de cada conteúdo, o que não significa que para ser um currículo interdisciplinar é preciso abdicar da imagem de disciplinas e do aprofundamento do conhecimento de cada área do saber. Mas ter como objetivo combater a fragmentação do conhecimento que está presente na organização curricular.

Silva (2007) cita Bernstein ao tratar do currículo integrado como ideia de superação por possuir característica de abertura, relacionando que os conteúdos de cada disciplina se referem às partes de um todo. Silva (2007) cita Bernstein ao comentar essas partes têm como objetivo explicar esse todo, não proporcionando a diminuição dos conteúdos.

Sendo assim, durante a formação de professores esse olhar necessita ser estimulado por meio de práticas e contextualização, a fim de alcançar a compreensão do todo. Por exemplo, ao estudar metodologia da Matemática, o futuro

docente precisa compreender as outras disciplinas do curso que interferem no ensino-aprendizagem da Matemática, retomando teorias como a psicologia da educação, que trabalhará com a maturidade e aspectos psicológicos, a didática, abordando ideias de como estimular o aluno a aprender os conceitos por meio de vivências cotidianas, e o currículo, a fim de observar quais outras disciplinas é possível envolver nesse contexto.

Contudo, Fazenda (2009) propõe a necessidade de observar três aspectos fundamentais para obter um olhar interdisciplinar sobre o currículo. A autora traz a questão do sentido como foco para que o conhecimento seja construído de forma significativa. A intencionalidade, em que retrata a esse conhecimento sua intenção enquanto parte do currículo, associando com a funcionalidade, que despertará a importância do conteúdo a ser apreendido, ou seja, a utilização prática dos conceitos adquiridos.

Diante desse contexto, Santomé (1998,83) aponta para o entendimento do significado das propostas curriculares integradas, pois: “(...) obriga-nos também a levar em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos, estar atentos à revolução informativa e social na qual estamos imersos”.

Partindo das discussões apresentadas, existe um desafio a ser enfrentado nos cursos voltado a formar professores que compreendam que o currículo deve ser visto além de um conjunto de disciplinas fragmentadas, como um todo coerente e interdependente dos conhecimentos como fator essencial na vida e sociedade de hoje.

3 O ESTÁGIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Na definição do **Dicionário Aurélio** (2010), “período de estudos práticos, exigido dos candidatos ao exercício de certas profissões; estágio pedagógico.” Ou seja, pode-se dizer que o estágio é um período de estudos práticos exigidos para exercer a profissão, construindo novos saberes e adquirindo experiências. Dessa forma, compreende-se que o estágio tem um caráter educativo e complementar aos estudos.

Nathanael e Niskies (2006) complementam que há três ideias subsidiadas pela definição de estágio: prática, habilitação e profissão. O autor relaciona as palavras explicando que a prática está voltada ao agir na profissão dependente da formação acadêmica.

Pimenta (2012) entende que para qualquer exercício da profissão a ação prática é fundamental, no sentido de que se trata de aprender a fazer *algo* ou *ação* (*grifo da autora*).

Nathanael e Niskies (2006) trazem a ideia que estágio tem como função não de substituir a aprendizagem do contexto escolar, mas com visão de complementar o conhecimento adquirido, relacionando na prática o saber teórico.

Por meio desse contexto, Piconez (2012) esclarece que o estágio é um espaço teórico-prático que possui uma gama de visões teóricas, reais, práticas, materiais e sociais próprias do contexto no qual está inserido.

Por isso, surgem inquietações a respeito do papel do estágio na formação do profissional. Isso devido ao fato de compreender que o estágio deve conter relações entre a parte teórica adquirida na instituição com a prática exercida com o estágio.

Fazenda e Piconez (2012) descrevem que o pensar do estágio deve ter sempre uma dimensão maior: deve-se pensar de maneira coletiva. A autora revela que se torna difícil utilizar somente uma disciplina para desenvolver a prática do estágio. Portanto, Fazenda (2012, p. 51) revela como prioridade que “a investigação e análise da prática educativa estivessem presentes em todas as disciplinas”.

Dessa forma, Nathanael e Niskies (2006) subsidiam Fazenda (2012) ao mostrar que o estágio está vinculado a três aspectos fundamentais da instituição de ensino: os objetivos do curso, o conjunto de conhecimentos interdisciplinares

adquiridos na aprendizagem e a prática laboral relativa aos estudos realizados pelos alunos.

É dessa forma que o estágio tem papel fundamental na preparação do indivíduo para atuação profissional, levando em consideração que a base inicial para essa compreensão está presente tanto na teoria como na prática. A partir desse interesse é que o estágio deve ser visto como um momento de ensino e aprendizagem, e que a formação competência, o valor do significado, a construção habilidade e a atitude de humildade devem estar presentes durante todo esse processo.

3.1 BREVE HISTÓRICO DO ESTÁGIO

Por volta de 1940 e 1950, o estágio no Brasil não tinha a mesma visão e significado de hoje. Nathanael e Niskies (2006) mostram que o estágio era realizado como treinamento para melhorar a formação de mão-de-obra comercial e industrial, não havendo caráter pedagógico no processo: “Em vez de os estudantes serem treinados diretamente para o trabalho, os trabalhadores recebiam no Senai e no Senac um verniz de estudos, por meio de uma série metódica ocupacional, formada por operações, tarefas e tecnologia (NATHANAEL; NISKIES; 2006, p. 133).

Diante desse relato, é possível observar que os estudantes não estavam em processo preparatório para o mercado de trabalho e sim eram trabalhadores que já atuavam nas empresas e, por isso, recebiam treinamento e formação.

Nathanael e Niskies (2006) revelam que do ponto de vista pedagógico os estágios curriculares como complemento de atividades comuns foram, com o passar do tempo, sendo modificados graças às teorias de John Dewey, que trouxe como ponto forte a integração do ensino teórico com o prático, modernizando as doutrinas da Escola Nova.¹⁰ O autor aponta que inicialmente as escolas profissionalizantes, técnicas e de cursos superiores se interessavam por essa prática de estágio, considerando como fundamental a relação entre as aulas que aconteciam em sala de aula com o exercício da prática.

¹⁰ O texto do Manifesto dos Pioneiros, escrito em 1932, foi a alavanca para resultar em uma renovação educacional do país. Escrito por 26 autores, sendo eles Anísio Teixeira e Cecília Meireles.

Mas Nathanael e Niskies (2006: p.133) deixam claro que essa prática ocorria em:

(..) escritórios modelos, oficinas diversas, escolas primárias de aplicação e fazendas experimentais (...) Eram equipamentos integrantes das plantas escolares, que simulavam a realidade de cada um desses setores de profissionalização e tornavam possíveis e até eficientes suas lições (...).

Por volta da década de 1950, esse tipo de formação se tornava inviável, isso devido à integração da modernização tecnológica do mercado de trabalho, tornando essencial o estágio na própria realidade profissional.

Nathanael e Niskies (2006, p. 135) relatam que em 1960 iniciam-se os estágios extraescolares, ligados fortemente aos currículos e conteúdos de cursos técnicos e superiores. Essa modificação aconteceu perante a exigência social, quando o Ministério da Educação baixou uma Portaria Ministerial, em dezembro de 1992, exigindo o treinamento profissional dos cursos de:

Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Serviço Social, Educação Física, Engenharias, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Geologia, Químicas, Enfermagem, Ciências Sociais, Filosofia, Jornalismo, Letras, Desenho, Física, Matemática, História Natural, Matérias Pedagógicas e Biblioteconomia.

Na década de 1970, o estágio foi visto como obrigatório pelo Governo Federal ao estudante do curso chamado de Superiores Prioritários. Nathanael e Niskies (2006, p. 35) explicam que, “pela primeira vez, o antigo ‘treinamento profissional’ se tornou, na forma de estágio, condição *sine qua non* de obtenção de diploma”. Somente no final dos anos 1970 a legislação teve a consciência da aproximação do mercado de trabalho com a educação, aparecendo pela primeira vez a preocupação de caráter pedagógico.

Desse modo, com a Lei nº 6.494 (BRASIL, 1977), considerada como a Lei do Estágio, que se dispôs sobre o estágio de estudantes que cursam o Ensino Superior e Profissionalizante de segundo grau e supletivo. Sendo assim, marca-se com essa lei a consagração do estágio enquanto prática fundamental para o exercício da profissão.

Nathanael e Niskies (2006) comentam as principais disposições ocorridas devido a mudanças com relação ao estágio: as pessoas jurídicas de direito privado, órgãos da administração pública e mesmo as instituições de ensino devem aceitar

como estagiários alunos regularmente matriculados em cursos profissionalizantes e especial; os estágios devem ser considerados como complementação do ensino e da aprendizagem a ser planejados, executados, acompanhados e avaliados juntamente com os currículos; o estágio pode ser encarado de forma extensiva, mediante a participação do estagiário em projetos de interesse social; deve haver um contrato entre o estudante e a instituição do estágio, sendo obrigatória a interveniência da escola; o estagiário poderá receber bolsa-auxílio, sendo que o estágio não cria vínculo empregatício; o período de estágio deverá ser compatibilizado com o horário escolar; a jornada de férias poderá ser especial, com acordo entre o estagiário e a parte concedente.

Pode-se perceber agora que a proposta da legislação traz um olhar mais cauteloso sobre a função do estágio, destacando além do caráter pedagógico a importância do processo de ensino-aprendizagem além da preocupação da formação desse estagiário.

Nathanael e Niskies (2006) esclarecem que a lei só foi regulamentada cinco anos depois, com o Decreto nº 87.497 (BRASIL, 1982), que trouxe mudanças significativas na questão do estágio:

- a mudança de nomenclatura de ensino profissionalizante de segundo grau para o segundo grau regular;
- a reafirmação da competência exclusiva da instituição de ensino “a quem cabe a decisão sobre a matéria” para regularizar a organização e o funcionamento do estágio;
- a obrigatoriedade do estágio na programação didático-pedagógica do curso;
- a fixação do estágio com duração de um semestre, mínimo;
- a existência do instrumento jurídico entre as partes para legalizar o contrato de estágio;
- reforço da inexistência do vínculo empregatício nos estágios;
- o seguro obrigatório ao estagiário;
- reconhecimento da existência e a competência dos agentes de integração como intermediários entre os empresários, as universidades e aos estudantes.

Diante dos fatos, o art. 2º do Decreto 87.497/82 traz o conceito de estágio curricular, agora reconhecendo os agentes de integração como mediadores:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982)

Por meio desse conceito, entende-se a participação dos componentes da formação do estágio, deixando claras ao aluno as atividades a ser realizadas, o papel da escola e da instituição.

Com o passar do tempo, algumas mudanças ocorreram, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Nathanael e Niskies (2006) explicam que isso foi abolido da profissionalização do segundo grau, prevista na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) para o ensino secundário. Além disso, o autor ainda revela que houve a introdução no sistema educacional do Brasil o conceito de Ensino Médio.

Com a aprovação da Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), mais mudanças ocorreram com relação ao estágio, prevendo no art. 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do educando que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Diante desse contexto, é possível observar a dificuldade de estabelecer uma lei sobre o estágio e o estagiário, perante tantas modificações e mudanças de acordo com cada década. O estágio deve ser visto primeiramente como um processo de aprendizado, em que a observação, participação, avaliação e construção do conhecimento sejam aspectos importantes para efetuar a prática profissional futura.

3.2 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

O papel do estágio nos cursos de formação de professores sempre foi motivo de muitos debates e discussões a respeito da função enquanto disciplina contida no currículo do ensino superior. Segundo Piconez (2012), o estágio não está sendo considerado como ferramenta essencial para a formação devido à separação entre realidade e ensino.

Para Gatti (2013), nos documentos oficiais e acadêmicos a formação do docente necessita ter como foco central a efetiva relação entre teoria e prática educacional, de modo que uma complemente a outra. Isso porque o estágio sempre foi visto como o momento prático do curso de formação, contrapondo a teoria.

Pimenta e Lima (2012, p. 34) explicam que “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’.”

Portanto se faz necessário compreender os principais conceitos de prática e de teoria, para repensar a importância e superação da fragmentação existente entre ambas, buscando refletir que a teoria e a prática se complementam e são indissociáveis.

Pimenta (1995) esclarece que a essência da atividade do professor é o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, da prática ou técnica a ser utilizada para garantir a construção do conhecimento perante a atuação na atividade de ensinar. Já com relação à teoria, a autora lembra que esse recurso está localizado dentro de uma perspectiva histórico-social e necessita ser repensado na atividade do professor, enquanto ensino. Isto é: “O conhecimento não se adquire “olhando”, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto-fenômeno universal” (PIMENTA; 1995, p. 63).

Pimenta e Lima (2012) comentam que infelizmente a prática do estágio se encontra de forma reduzida, causando conflitos na formação profissional docente, devido a não compreensão que o estágio é *teoria e prática* e não *teoria ou prática*. Diante dessa visão, o estágio tem como principal função não apenas levar o conhecimento do campo teórico para a prática, mas sim de compreendê-los, reelaborá-los, a fim de pensar na realidade vivida pelo futuro docente.

Os termos teoria e prática se encontram na legislação¹¹ a fim de explicar as propostas e dar esclarecimentos para ambos os conceitos.

Por isso, no título VI da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), ao tratar dos profissionais da educação encontra-se a seguinte explicação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I – a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço.

De fato, a profissão do professor deve contemplar tanto a teoria como a prática, porém o aprender da profissão não poderá ser meramente imitação ou reprodução de modelos já existentes. Gatti (2013) comenta que a educação é um processo que envolve seres humanos, que possuem conhecimentos em níveis diferentes, para que possa haver o compartilhamento de saberes. Sendo assim, a autora revela que esse tipo de relação promove a formação social, moral, cognitiva, afetiva, em determinado contexto social, histórico e institucional.

Pimenta e Lima (2012) descrevem que nesse processo os alunos em formação aprendem na observação, porém necessitam selecionar aquilo que é considerado adequado, acrescentando novos olhares e saberes para poder adaptar na atividade profissional.

Desse modo, Mizukami e Gatti (2013, p. 27) complementam que:

A compreensão e a prática da atitude investigativa podem ajudar professores a identificar e a analisar suas aprendizagens ao mesmo tempo em que lhes são oferecidas ferramentas para análises de episódios e situações complexas de sala de aula e da vida escolar.

O objetivo do estágio na formação dos professores é possibilitar aos futuros profissionais a interação concreta com as situações da rotina escolar, a fim de que possam realizar a leitura da realidade educacional. Por essa ótica, Schon (1992) explica que é por meio da observação e análise no decorrer da vivência e interação profissional que o futuro docente terá condições de realizar reflexões sobre a prática vivida.

¹¹ A legislação refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB).

O estágio, que é realizado no âmbito escolar, propicia ao futuro docente um conjunto de aspectos de caráter profissional que colaboram para mudanças de atitude, tais como o conhecimento, a diversidade de atividades pedagógicas, a possibilidade de elaborar, desenvolver e avaliar projetos e planos de aulas e refletir sobre a importância do estágio na formação docente.

Dessa forma, pode-se entender que existe a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação do professor, correspondendo ao estágio a função dessa junção. Por isso, é de fundamental importância compreender que a prática está voltada à instituição de ensino, que contém a cultura e finalidades próprias. Já a teoria é um elemento fundamental para buscar conhecer, fundamentar, intervir e dialogar com sociedade atual.

3.3 O ESTÁGIO COMO EIXO NORTEADOR DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: UM CONFRONTO COM A REALIDADE

Este item apresenta os dados e a análise que subsidiam o estudo de caso, realizado em pesquisa de campo, que teve como principal característica analisar se na formação do professor, mais especificamente nas “aulas de estágio”, as aulas proporcionam reflexão e formação interdisciplinar e possibilitam uma prática de mesma natureza.

A investigação foi realizada em uma sala do curso de Pedagogia do 5º semestre, acoplada também ao 4º semestre, de uma universidade particular na cidade de São Paulo, contribuindo para um olhar mais crítico perante o processo de formação por se tratar de uma instituição de grande porte.

Para iniciar a pesquisa, foi preciso estabelecer a comunicação entre a coordenação do curso e a pesquisadora, que ocorreu durante cerca de três meses antes do início das aulas que seriam observadas. Além das conversas informais com o coordenador, uma entrevista também se fez presente, com o intuito de desvendar os motivos dos estudos. Elaborou-se um documento por escrito com os objetivos da pesquisa e informações necessárias do **porquê** da presença na universidade para a realização do estudo.

As observações ocorreram a partir do dia 18 de fevereiro de 2013, no período noturno, porém antes de entrar em sala de aula não foi possível travar contato com o docente do curso. Após o início da aula, o docente apresentou a

pesquisadora para a turma, solicitando que esta compartilhasse sua qualificação e objetivos que a levavam a estar ali. Contudo, em grande parte do tempo, permaneci na lateral da sala, registrando e observando possíveis momentos relevantes que ocorriam durante as aulas de estágio.

Utilizou-se, para coletar dados, um caderno de campo como instrumento de registro de situações ocorridas em sala de aula, além de aplicação de um questionário, com cinco perguntas, cujo objetivo era compreender se, mesmo não sabendo a definição de interdisciplinaridade, as alunas conseguiam estabelecer no estágio em que realizavam relações com as outras disciplinas do curso. E, por fim, houve as conversas informais com as alunas que cursavam o 4º e 5º semestre do curso de Pedagogia, que ocorriam antes de iniciar a aula, utilizando como recurso gravações em *tablet*.

Com relação ao questionário, somente 18 alunos responderam às perguntas, isso devido a várias situações que ocorreram na data, tais como: número reduzido de aluno no dia, saídas mais cedo da sala, preocupação com outra tarefa e argumentos evasivos de não saber responder o questionário. O questionário se pautava em perguntas relacionadas à importância do estágio na formação docente e possibilidades de práticas interdisciplinares. As questões foram:

- 1. Durante sua vivência na prática do estágio, você consegue buscar nas disciplinas do curso de Pedagogia, os conteúdos para explicar as situações que observa na prática da sala em que estagia. Descreva a ação pedagógica observada no estágio, (pode ser uma atividade narrando como ela é explicada e de que forma se dá o seu desenvolvimento, ou seja, como os alunos realizam a atividade, apontando se podem pedir ajuda, se a professora vai observando os progressos individualmente se são realizadas em grupo.) Depois relacione alguns conteúdos que você entrou em contato ao longo do curso que possibilitam uma análise do que observa, ou justificam as ações do professor ou ajudam você analisar a situação que observou.*
- 2. Diante do processo de formação, você considera que o estágio supervisionado contribui para o desenvolvimento de uma nova prática docente? Por quê?*

3. *Em sua opinião, quais são as competências necessárias para a formação do professor, perante as exigências da sociedade atual?*
4. *Aponte quais os conteúdos que você aprendeu durante o curso de Pedagogia que se relacionam com mais de uma disciplina ou um assunto que foi tratado em mais de uma disciplina. Dê um exemplo.*
5. *Observe as imagens:*



Na década de 60, iniciou-se em Socorro – SP o sistema de ensino chamado de Ensino Vocacional, tendo como objetivo estimular o aluno para a descoberta da personalidade, das aptidões e dos conhecimentos do mundo e de si mesmo. Ou seja, a intenção era preparar o aluno para a vida, extrapolando os “muros” da escola, a fim de se obter formação integral, envolvendo além da técnica a área cultural. A proposta do Ensino Vocacional era trabalhar por projetos, onde as disciplinas escolares tinham como base, para a compreensão de assuntos a serem estudados.

Na primeira imagem, revela os alunos trabalhando na Cantina da escola. Esta vivência era composta por alunos que desenvolviam papéis funcionais, como: caixa, balconista, gerente comercial e empacotador. Além da preparação dos alimentos e organização na cozinha. Portanto, os alunos deveriam colher os alimentos, prepará-los e servi-los, anotar pedidos, calcular trocos, fazer a contabilidade da cantina, etc.

Na segunda imagem, revela o Estudo do meio, atividade está voltada para o campo de Estudo Sociais, que além de centralizar as disciplinas, tinha como função

integrá-las para compreender o estudo do meio. Neste caso, um tema era escolhido e com uma equipe de professores das diferentes áreas do currículo, era planejado e organizado de modo a compreender esse estudo como um todo. Exemplo: O estudo do Estado de Minas Gerais. Os alunos se dirigiam até a cidade, registravam através de textos o que vivenciavam, analisavam a situação econômica do Estado, observavam as diferentes arquiteturas presentes na cidade, além de discussões sobre outros pontos fundamentais da visita.

Portanto, diante desse contexto, quais as disciplinas do seu curso podem colaborar para o desenvolvimento desse tipo de atividade? Você consegue estabelecer relações entre essas disciplinas? Como?

É importante relatar que na aplicação do questionário alguns alunos tiveram dúvidas sobre as questões. Além desse instrumento, o caderno de campo, conforme mencionado anteriormente, também foi utilizado para registrar falas das aulas e situações vivenciadas em sala. Por conter muitas informações relevantes, durante uma conversa com as alunas, o áudio foi gravado e transcrito para a pesquisa.

Cabe ressaltar que análises dos documentos do curso também foram realizadas, a fim de observar como está organizado o curso de Pedagogia. Os documentos utilizados foram: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Matriz Curricular do curso, as Ementas das disciplinas, as Estratégias Metodológicas e o Estágio Supervisionado. Esses instrumentos se tornam imprescindíveis para compreender a estrutura e desenvolvimento desse curso de Pedagogia, além das propostas pedagógicas envolvidas para a formação docente observada.

Diante dos diferentes dados coletados tenho como objetivo realizar um encontro entre as informações coletadas na pesquisa. Em especial se esses professores em formação possuem vivências e experiências interdisciplinares que poderiam gerar profissionais com outro olhar sobre a prática pedagógica.

3.3.1 Categoria 1 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: um contato com a formação inicial (Caderno de Campo)

A fim de compreender como se inicia a formação da prática docente, foi realizada uma pesquisa de observação em uma universidade da cidade de São Paulo das aulas de Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular

Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que ocorrem no curso de Pedagogia.

Desse modo, permaneci na universidade em estudo por seis meses, quando foi possível registrar os argumentos dos graduandos, a rotina das disciplinas e a metodologia utilizada pelo docente em sala de aula.

O tempo exigido de estágio durante o curso na universidade é de 300 horas, divididas entre as disciplinas de Estágio na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar, sendo para cada área 100 horas. Já com relação ao conteúdo a ser desenvolvido nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, conforme a Ementa (Anexo 7), analisa-se a mesma bibliografia e objetivo a ser alcançado. Sabe-se que as disciplinas se complementam e necessitam estar articuladas, porém cada uma deveria contém especificidades e conhecimentos, tornando assim complementação e ampliação de saberes.

Como é possível observar, no caderno de campo foram registradas treze aulas, sendo duas ausências do docente e uma de aplicação do questionário. De fato, as aulas assistidas tiveram a mesma rotina, primeiramente com o docente esclarecendo dúvidas com relação ao estágio, assinando credenciais, verificando a presença do caderno de campo (das alunas), orientando sobre o registro no sistema Blackboard e discutindo de forma individual alguns problemas com relação à assinatura do estágio.

Relatos das alunas – O estágio
“Quando eu coloco participação e quando eu coloco regência?”
“Como devo escrever a hora do lanche no estágio?”
“Como fazer esse caderno de campo? É necessário para quê?”
“O EJA também serve para o estágio?”

“O que é EJA?”

“Como escrever no Blackboard?”

“Professor, coloca um modelo na lousa para agente ver?”

“Eu não consigo escrever nisso. Está sempre errado.”

“Como colocar no estágio, se já trabalho na área?”

“O estágio deve estar junto com o calendário do ano letivo?”

“Eu tenho um vídeo de uma criança cantando. Posso utilizar isso no estágio?
O que coloco regência ou participação?”

“O professor tem que mostrar esse exemplo no primeiro dia de aula.”

“Professor, o caderno, o senhor vai corrigir?”

“Só pode passar de duas linhas do Blackboard.”

De fato, o estágio é fundamental para a formação de profissionais, mas o que foi possível notar é a dificuldade e os questionamentos que os alunos apresentaram sobre o desenvolvimento e a atuação do estágio durante a formação inicial. Isso porque se nota a existência da preocupação com forma da escrita, caderno de campo e questões burocráticas de aceitação de estágio pela universidade em questão.

Conforme a LDB (Lei nº 9.394/96), o Estágio Curricular Supervisionado é obrigatório nos cursos de licenciatura, favorecendo uma vivência inicial no mercado de trabalho, pois é nesse período que os alunos em graduação poderão iniciar a vivência da realidade escolar e a formação da identidade profissional. Assim como propõe Pimenta (2001), o estágio oferece suporte para o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação profissional.

Dessa forma, conforme consta do PPP da universidade em estudo (Anexo 4), o estágio supervisionado inicia-se a partir do 4º semestre, tendo como foco a discussão e o planejamento de tarefas e atividades durante as aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Como propõem Pimenta e Lima (2012), a finalidade do estágio na formação do professor é de integração entre as partes envolvidas, bem como o ambiente escolar, de modo a obter visão crítica e a articulação entre teoria e prática. Conforme o contexto, essa proposta não está sendo ativamente realizada, pois na maior parte do tempo questões ortográficas, burocráticas e instrumentais são discutidas.

Por meio dos relatos, há também a existência da preocupação com o sistema Blackboard,¹² considerada uma ferramenta metodológica de ensino-aprendizagem, de acesso total aos alunos, que tem como objetivo incentivar a inclusão digital dos alunos no processo de formação. Mas o que é considerável aceitar é que os alunos possuem dificuldades em manusear essa ferramenta, tomando grande parte da aula a discussão sobre como registrar os estágios e as especificidades tecnológicas. Apesar de tudo, é relevante reconhecer que o estágio permeia também outros pontos fundamentais, como a reflexão e a análise crítica do ambiente escolar, além do registro e procedimentos burocráticos. As diretrizes voltadas para a formação do professor consideram o estágio como o momento prático da formação do profissional, em que o objetivo propõe “explicitar os aspectos metodológicos e atitudinais da construção dos conteúdos” (CARVALHO; 2012, p. 7). Nesse contexto, os conteúdos estão voltados para um olhar mais abrangente, não apenas na questão cognitiva, mas para o desenvolvimento de outras capacidades atitudinais e procedimentais.

Relato dos alunos – Relação Vivência x Atuação
<p>“Como posso resolver o problema da nota do aluno?”</p> <p>“Gosto do curso de Pedagogia porque uma vez eu alfabetizei um primo. Foi</p>

¹² Ferramenta de suporte tecnológico para atividades semipresenciais ou a distância. A universidade fundamentada na Portaria Ministerial nº 4.059/2004, que estabelece que até 20% da carga horária total dos cursos possa ser oferecida na modalidade semipresencial, utiliza, desde 2006, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), denominado Blackboard.

muito emocionante.”

“A inclusão também entra em autonomia?”

“Deixar ir ao banheiro é trabalhar autonomia?”

“Para se obter pensamento se amplia o conhecimento?”

“No meu estágio também saiu briga entre os alunos. Até a professora apanhou.”

“Não sei o que faço, eles brigam muito.”

“Na minha sala também.”

“Na minha escola a professora deixa para pensar e não dá jogos.”

“Está certo né. Já pensou todo mundo brigando?”

“Não ia dar certo.”

“Como vou avaliar os alunos?”

“Os pais da escola que estou cobram a prova.”

“Aqui na faculdade temos prova, nota (...)”

“Professor, como fazer uma pergunta para a criança sobre o conteúdo?”

Os relatos abaixo foram retirados de conversas informais registradas pelo Ipad da pesquisadora, que se relacionam com os aspectos acima.

Relato dos alunos – Relação entre Vivência x Atuação

Aluno 1 – “Então, quando era com outra professora, nós gostávamos, porque tinha uma aula só de estágio e uma só de prática. Então a gente discutia o quê, tudo aquela aula de estágio se discutia tudo sobre estágio e na (aula) de Prática também, porque a professora ligava uma coisa a outra. Como era na prática e como geralmente acontece quando você está fazendo o estágio. E ele (o professor) não, ele joga os slides e fala, fala, fala, fala, fala e não te auxilia no estágio que ele mal olhou. No dia que era estágio, a professora deu um cronograma, de tal dia a tal dia era orientação de estágio, ela chega tirava as dúvidas, depois ela explicava e falava sobre o estágio. Quando ela estava passando os slides de Prática, ela explicava: ‘Gente é assim, mas quando você chega na escola, geralmente acontece isso, isso e aquilo’, eu ia ligando as coisas e ele nem isso.”

Aluno 2 – “O estágio não se discute, apenas faço o relatório. A outra professora explicava como era na teoria, mas na sala era totalmente diferente.”

Aluno 3 – “Nós não temos esse espaço, não nos foi oferecido esse espaço para conversa e reflexão. Porque, por mais que eles tentam colocar para a gente hoje, que eles consideram o conhecimento prévio do aluno e que a avaliação não é só prova, não tem esse outro lado. E ainda continua sendo meio que ‘tradicionalismo’. Eu mando e você obedece. São poucos que abrem esse espaço para uma discussão, para algo novo e às vezes aceitam nossa opinião também. A maioria continua seguindo o ‘tradicionalismo’. Sinto falta de ter espaço para a conversa. O que ouvimos é difícil colocar em prática.”

Aluno 1 – “É a gente contava. Era bem mais dinâmico. Se discutia realmente sobre o estágio, sobre a prática de ensino. E com ele não, ele coloca os slides e fala. Ele não vai ligando uma coisa com outra, a teoria. E pouquíssimo se esclarece as dúvidas. Ele explica como deve ser, mas ele não está perguntando para a gente como está sendo nosso estágio, entendeu.”

Conforme os registros, observa-se que em oito aulas o docente que ministra as disciplinas Estágio Supervisionado e Prática de Ensino apresentou uma metodologia expositiva, ou seja, utilizava recursos como lousa e projetor para explicar conceitos sobre autonomia, avaliação, autoavaliação e construção de conhecimento. Porém, diante dos relatos, o docente não aproveitava os conhecimentos e as vivências que os alunos traziam naquele momento para relacionar a teoria com a prática. Durante as aulas, foi possível perceber a dicotomia entre a teoria que estava sendo desenvolvida pelo docente com as práticas vivenciadas pelos alunos. Portanto, em muitos momentos, conforme citado anteriormente, os alunos não viam significado em estar presentes à aula e por isso dispersavam. As conversas paralelas eram intensas e constantes, e as saídas durante a aula eram frequentes.

Nos documentos do curso dessa universidade, o PPP reconhece que as disciplinas Estágio Supervisionado e Prática de Ensino devam estar articuladas, porém que contenham relação interinstitucional entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor. Mas, perante os argumentos dos alunos, o docente não proporcionava essa relação de mediação, pois durante os relatos são feitas comparações com outro docente que ministrava a disciplina, cuja orientação, tudo indica, era mais significativa, por haver um acompanhamento mais aprofundado das vivências no estágio e de relacionar o que foi visto nas práticas do cotidiano com os conteúdos da aula.

O art. 61 da LDB, no parágrafo II, aborda a questão da associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados. Isso favorece compreender que na universidade o estagiário deverá ter abertura para discutir, comentar e refletir sobre as práticas vivenciadas e observadas no campo do estágio, a fim de construir a própria prática profissional. Contudo, os alunos comentaram que esse espaço para discussão e reflexão não existia na aula com o docente observado nesta pesquisa, proporcionando assim desmotivação para com a aula e a não compreensão de uma nova prática educacional.

Dessa forma, Schon (2000) esclarece que é preciso estabelecer ligação entre o conhecimento tácito (cotidiano) que o aluno traz pra a sala de aula com o conhecimento tácito que o professor constrói ao dar atenção aos processos de conhecimento dos alunos perante a atuação na sociedade. Isso favorecerá a

articulação entre o conhecimento que se adquire na ação com o saber desenvolvido em sala de aula.

É importante destacar que no comentário dos alunos aparece um conflito entre o que é exigido enquanto aluno em formação e o que se espera na atuação profissional. Essa discussão mostra a contradição entre o modelo que se faz com o modelo que se espera, redundando em descompasso dos conhecimentos adquiridos.

Porém, para que ocorram mudanças significativas, Alarcão (2001) comenta que é necessário mudar os paradigmas da escola e, mas para isso, é fundamental que se transforme o pensamento sobre ela. Com isso, torna-se confusa a observação da fala do docente com a atuação, principalmente quando se trata de formação do professor. Isso porque, para conseguir mudanças comportamentais nos futuros profissionais da educação, deve-se primeiramente modificar a postura dos profissionais docentes que formam os alunos para a educação, pois só assim serão perceptíveis as transformações no ambiente educacional.

De acordo com Alarcão (2001, p. 18), “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”. Portanto, na formação inicial se faz necessário preparar o futuro docente para uma profissão dinâmica, sem enraizar atuações vividas ou presenciadas. É preciso analisar, estudar, contextualizar a prática profissional, pois, conforme citado anteriormente, a profissão de professor interfere no comportamento de milhares de pessoas, e por essa razão há necessidade de ser acompanhada e refletida constantemente.

3.3.2 Categoria 2 – A interdisciplinaridade no processo de relação entre Teoria e Prática (Questionário)

Na formação docente, a prática do estágio supervisionado tem como principal foco a articulação entre as vivências do ambiente escolar com os conhecimentos desenvolvidos no curso. Ou seja, é nessa função de articulador entre escola e universidade que o graduando terá possibilidade de reconhecer os conhecimentos adquiridos e buscar integrá-los à prática profissional.

Mas, conforme a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da universidade, (Anexo 5), a estrutura se encontra de forma fragmentada, ou seja, não existe relação

entre as áreas do conhecimento. Porém, é considerável observar que o estágio supervisionado ocorre a partir do 4º semestre, possibilitando ao graduando conhecimentos teóricos para iniciar a análise do contexto escolar. Entende-se que para desenvolver um trabalho interdisciplinar ainda na formação dos professores a cooperação e o engajamento dos docentes formadores se torna imprescindível, de modo a proporcionar um olhar mais amplo, crítico e integral do contexto escolar.

Relato dos alunos – Olhar Interdisciplinar
(Questão 1)

Durante sua vivência na prática do estágio, você consegue buscar nas disciplinas do curso de Pedagogia os conteúdos para explicar as situações que observa na prática da sala em que estagia?

“Assim que vi esta atividade, relatei com a disciplina de alfabetização e letramento, pois passou um vídeo com as formas de cada letra. Percebi a postura e autonomia dos alunos.”

“Esta atividade está diretamente ligada à disciplina de alfabetização e letramento.”

“Em partes existe, sim, relação entre teoria e prática, mas nem sempre é o que acontece. Neste caso, quando estagiei em uma sala de 3º ano, a professora apesar de aplicada não conseguia acompanhar a aluna especial, pois a sala de aula era numerosa, o que impossibilitava de acompanhá-la e trabalhar suas dificuldades individualmente.”

“Quanto às disciplinas, fica um pouco vago, pois na faculdade temos muita teoria, como estou no projeto ler e escrever não encontrei muita dificuldade, mas as colegas que não estão, estas, sim, encontram dificuldades de várias naturezas. Penso que na prática.”

“Eu acho que sim, porque ajuda no trabalho lúdico com a criança.”

“Esta atividade tem a ver com o curso, pois o professor fez os alunos

pensarem e até os questionou.”

“Vi o quanto na universidade só nos formamos na teoria, prática que nos leva a ser mais humanos e humanizadores.”

“O professor estimula a construção de um cidadão crítico, autônomo. Aproveita a atividade para estimular o trabalho em grupo e faz uma avaliação. As histórias lidas são sempre baseadas na realidade do aluno, e estes, nas suas histórias, muitas vezes misturam a fantasia com a realidade.”

“A professora trabalhava as famílias silábicas e ‘fala’ silabando, no curso eu aprendi que isto é ‘errado’, que devemos ser construtivistas.”

“Durante o estágio pude observar que, na teoria, tudo funciona perfeitamente, mas na prática é bem diferente; e também, acho eu, as disciplinas que temos não nos ajudam em nada.”

“Ao longo do curso, aprendemos muita coisa que, quando fui desenvolver, observei que os professores não utilizam nem a metade das teorias, o estágio só faz enxergar a realidade que vamos enfrentar.”

“Aprendemos muito a respeitar os alunos e como podemos lidar com essa situação atualmente.”

“Às vezes sim, outras vezes não, mas a teoria parece distante da prática em que se vive nas escolas.”

“Não recordo no momento.”

“Infelizmente não consigo relacionar a nenhuma matéria.”

“A teoria é totalmente diferente da prática, pois na faculdade é só teoria, não ensina você chegar em sala de aula para dar uma aula, isso é só na prática,

vivenciando cada dia.”

“Essa aula me chamou atenção, pois essa professora tem o ‘dom’, ela consegue fazer com que numa brincadeira eles aprendam, eles tenham vontade de prestar atenção. Relacionei com a disciplina Arte e Música.”

“É difícil relacionar, até porque nos questionamos certas disciplinas porque temos. Na prática mesmo acredito na disciplina de estágio, só assim conhecemos a realidade escolar.”

Na questão nº 1, o objetivo principal era analisar se, durante a observação da prática docente no estágio, as alunas buscam nas teorias, contidas nas disciplinas do curso, explicações e esclarecimentos para a vivência assistida. Porém, de dezoto respostas, apenas três conseguiram relacionar as experiências com as disciplinas de Alfabetização e Letramento¹³ e de Arte e Música.¹⁴ (Anexo 7)

Nove alunos comentaram a dificuldade em relacionar a teoria com a prática, ou seja, em estabelecer conexões entre o que foi visto no estágio com os conhecimentos adquiridos na universidade. Sendo assim, torna-se perceptível visualizar que os alunos não compreendem a função da teoria para a prática profissional, isto é, não encontram significados para os conhecimentos adquiridos até o presente momento. Dessa forma, torna-se difícil considerar a atividade docente como uma profissão de investigação, afinal, é por meio da busca constante de conhecimentos que o professor conseguirá ter condições de analisar a sociedade na totalidade.

Assim como comenta Pimenta e Lima (2012, p. 33), “(...) o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica”. A visão da prática do estágio sempre foi vista em contraposição à teoria, tornando essas argumentações rotineiras nos cursos de formação.

Dessa forma, como propõem os Referenciais Curriculares Nacionais (2002), é preciso que se formem profissionais capazes, na metodologia articular teoria e

¹³ Localizada na Matriz Curricular, do 2º Ano (3º Semestre)

¹⁴ Idem

prática, a fim de resolver situações-problemas e refletir sobre a prática profissional. Portanto, é durante a formação que essa atividade deve ser iniciada para que o futuro docente compreenda a importância da formação em sua atuação.

Relato dos alunos – Olhar Interdisciplinar
(Questão 4)

Aponte quais os conteúdos que você aprendeu durante o curso de Pedagogia que se relacionam com mais de uma disciplina ou um assunto que foi tratado em mais de uma disciplina. Dê um exemplo.

Aluno 1 – “Currículo e sociedade; Currículo, Políticas Públicas, essas disciplinas abordaram o Projeto Político-Pedagógico.”

Aluno 2 – “Currículo, Políticas Públicas, Currículo e Sociedade = Projeto Político Pedagógico.”

Aluno 3 – “Políticas Públicas e Currículo e Sociedade (abordam os direitos e deveres dos alunos no ambiente escolar).”

Aluno 4 – “Todos os conteúdos que podemos usar, só que só teoria, que poderia desenvolver na prática para um desempenho maior, com mais segurança para o estagiário. Me identifiquei mais com a Psicologia da Educação, porque por meio desta disciplina podemos desenvolver mais habilidades diante de tantas necessidades que encontrei em sala de aula.”

Aluno 5 – “Conteúdos de inclusão.”

Aluno 6 – “Avaliação Educacional, o professor da disciplina trabalhou as formas de avaliação e na prática de estágio também.”

Aluno 7 – “O exemplo que citei na primeira página no primeiro quadradinho.”

Aluno 8 – “Existem muitos assuntos que foram abordados em quase todas as matérias, com exceção das disciplinas EAD. Em todas as disciplinas ouvimos

muito falar em Currículo; currículo oculto; Avaliação educacional, não visando apenas nota, a necessidade de formarmos cidadãos críticos, autônomos, formação continuada do professor e suas importâncias, a influência da mídia na população entre outros.”

Aluno 9 – Não respondeu.

Aluno 10 – “Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nas disciplinas de Currículo, Escola e Sociedade e Educação Inclusiva, tivemos de apresentar o que é um PPP e foi muito bom para mim, pois nunca tinha visto um e não sabia o que nele continha, porém hoje sei e acho um documento de muita importância.”

Aluno 11 – “O assunto sobre os diversos tipos de deficiência trabalhamos nas matérias de Educação Inclusiva e Psicomotricidade. Nessas matérias aprendemos a trabalhar com todos os tipos de deficiência, a incluir a criança dentro da sala de aula, para não deixar o preconceito existir.”

Aluno 12 – “Avaliação: como podemos avaliar um aluno e anos mesmos como professores.”

Aluno 13 – “Estágio Supervisionado, Práticas de Ensino, Metodologia de artes, Matemática, Ciências, Geografia, História I e II. Poderia citar muito mais, no momento não consigo lembrar.”

Aluno 14 – “Sociologia: Filosofia, História da Educação no Brasil e Políticas Públicas.”

Aluno 15 – “Psicologia, Arte e Musica I: quando estudamos os movimentos, pois cada idade tem um estágio.”

Aluno 16 – “Psicologia: construtivismo, social, afetivo, currículo escolar, inclusão e exclusão, avaliação diagnostica, mediadora, educação e saúde, as doenças PSN, temas transversais, promoção da saúde, proteção e

recuperação.”

Aluno 17 – “O conteúdo sobre Psicomotricidade aprendemos na disciplina Corpo, Movimento e Psicomotricidade e Psicologia. Vários assuntos sobre as duas disciplinas eram os mesmos.”

Aluno 18 – “Currículo e Educação Inclusiva: estamos elaborando um trabalho sobre o PPP de uma escola, ambos têm que analisar a parte curricular e a parte sobre inclusão dentro e fora da escola.”

Conforme a Matriz Curricular (Anexo 5), torna-se de extrema importância salientar que os currículos de formação de professores estão constituídos por um conjunto de conhecimentos, denominados por disciplinas, que não interagem entre si e com a realidade social. Por isso se torna difícil convergir para uma nova prática pedagógica, afinal sua estrutura já promove separação e dificuldade de mudança de atitude.

Porém, mesmo assim, diante dos relatos acima, observa-se que os alunos buscam estabelecer relações entre algumas disciplinas. Assim como demonstram três alunos ao relacionar as disciplinas Currículo e Sociedade com Currículo e Políticas Públicas.¹⁵ Já os demais alunos relacionaram: Avaliação juntamente com Currículo, PPP com Currículo e Educação Inclusiva, Educação Inclusiva com Psicomotricidade, Sociologia com Filosofia e História da Educação e, por fim, Psicomotricidade com Arte e Música.¹⁶

Conforme os documentos do curso, mas especificamente nas Ementas das disciplinas (Anexo 7), nota-se que, por exemplo, na área da Escola, Currículo e Sociedade, o principal objetivo é, além de analisar de forma crítica a questão da origem do currículo, também buscar compreender o currículo no cotidiano da escola. Por essa ótica, faz todo sentido conectar-se com a disciplina Educação Infantil: Currículo, pois conforme os pareceres da disciplina a proposta é a construção de um currículo articulado, envolvendo propostas pedagógicas referentes à Educação

¹⁵ Disciplinas contidas na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia. (Anexo 5)

¹⁶ Idem

Infantil, sendo fundamental a interpretação das políticas públicas para direcionar as ações e concepções perante as leis e normas.

Como registrado no PPP da universidade em estudo, um dos principais objetivos na formação do docente é desenvolver competências para que possam articular pesquisa, formação e extensão na articulação da construção de conhecimentos em situações escolares formais e não formais. Ou seja, proporcionar ao graduando momentos de discussão e contextualização dos conhecimentos adquiridos, de forma a articulá-los, tornando-os próximos da realidade de maneira significativa.

De acordo com Santomé (1998), o principal foco é compreender que o currículo necessita ser visualizado como integrador de conhecimentos, ou seja, relacionar as especificidades de cada disciplina para compreender os fatos de maneira global.

Perante as vozes das alunas, é possível perceber que algumas disciplinas fizeram sentido para a formação inicial, esclarecendo dúvidas e angústias vivenciadas na sociedade. Talvez, devido à estrutura do curso, ser de forma fragmentada e de não propiciar, nas aulas de estágio, discussões sobre os conhecimentos já adquiridos, torna-se difícil analisar e repensar as atividades presenciadas e a construção de uma nova identidade profissional.

A partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2002), o ensino de hoje precisa contribuir de maneira satisfatória para que os futuros docentes possam ser capazes de responder aos desafios propostos pela sociedade. Portanto, é por meio de uma formação docente mais articulada, comunicativa, interdisciplinar e reflexiva que se pode iniciar um processo de mudanças comportamentais e atitudinais.

<p>Relato dos alunos – Olhar Interdisciplinar (Questão 5)</p>

<p><i>Portanto, diante desse contexto, quais as disciplinas do seu curso podem colaborar para o desenvolvimento desse tipo de atividade? Você consegue estabelecer relações entre essas disciplinas? Como?</i></p>
--

<p>Aluno 1 – “Na primeira imagem relaciono com a matéria de Fundamentos Metodológicos para o ensino de Matemática e Português (interpretação), e na</p>

segunda imagem as disciplinas de Geografia, História, Português e Matemática. Essas disciplinas estão ligadas umas nas outras, pois precisamos entender um pouco de cada para chegar a um fim, conhecimento em todas as áreas.”

Aluno 2 – “Estes projetos são interdisciplinares, é muito importante que os professores trabalhem o mesmo assunto com diferentes objetos para explorar da melhor maneira dos conteúdos. As disciplinas do curso de Pedagogia que ajudam para o desenvolvimento desse tipo de atividade são: Metodologia, Currículo, Fundamentos da Matemática, Fundamentos do Português, Fundamentos da História, Geografia e Fundamentos em Artes.”

Aluno 3 – “Metodologia do Ensino da Matemática pode se relacionar com o cotidiano dos alunos a forma de trabalhar com o dinheiro, economizar (guardar no cofrinho) entre outros. Pode-se relacionar com o estudo de Geografia, História, Português, (interpretação). Se trabalhado em um ambiente físico, pode-se estudar a história do local, a população, linguagem e o meio social entre outros.”

Aluno 4 – “Não, não. No meu curso não vejo nenhuma disciplina que possa se relacionar diretamente, com essas atividades. É visto estas disciplinas em escolas particulares e não nas públicas que deveriam ter atividades diversificadas para as crianças se inteirar com a realidade e conhecê-la de perto.”

Aluno 5 – Não respondeu.

Aluno 6 – “Artes (metodologia). Fizemos desenhos, pinturas de uma música, isso pode ser feito com as crianças, pois incentiva a criança deles. Ciências (metodologia) elaboração de uma aula que fizesse os experimentos e modo de como ensinar a eles, de certo mundo essas disciplinas conversam entre si.”

Aluno 7 – “Não gostaria de dizer!”

Aluno 8 – Não respondeu.

Aluno 9 – Não respondeu.

Aluno 10 – “Durante o curso tivemos algumas matérias que tivemos que fazer pesquisa de campo, pois tivemos que observar variedades de aspectos e faixa etária, contribuindo assim para a nossa formação.”

Aluno 11 – “Ao longo do curso tivemos matérias que fizeram com que fossemos à escola, entrar na sala de aula para ter contato para desenvolver os trabalhos exigidos e com isso acrescentar [algo] em nossas vidas e trabalhar de maneira certa, pelo bem e não pela desmotivação.”

Aluno 12 – “Ao longo do curso, por meio de algumas disciplinas que passaram por trabalhos onde tínhamos que ir ao ambiente escolar, analisar, observar. Aprendemos muito comparando o que aprendemos na faculdade com o que analisamos na escola.”

Aluno 13 – “Metodologia de Ciências; Metodologia de Geografia, Metodologia de Matemática, Metodologia de História, que ao invés de ensinar como se faz na teoria, deveriam ensinar na prática como se faz!!!”

Aluno 14 – “O curso até o momento não apresentou nenhuma atividade prática desse tipo de avaliação.”

Aluno 15 – “Acredito que nenhuma, afinal *aprendemos* o caminho a seguir e não receita de bolo.”

Aluno 16 – “Jogos e Brincadeiras: onde as crianças interagem com os outros.”

Aluno 17 – “Matemática, Estatística, Português, Psicologia, História e Geografia. Acredito que a maioria das nossas disciplinas colocou para o desenvolvimento desse tipo de atividade e todas as disciplinas também são relacionadas umas com as outras.”

Aluno 18 – “Acredito que nas disciplinas de estágio e práticas de ensino, sendo no infantil e no fundamental II. A relação seria: o estágio vivenciar e a prática participar das aulas.”

Nos registros, foi possível observar que, dos dezoito alunos, cinco estabeleceram inter-relação entre as disciplinas do curso perante a proposta das atividades (imagens). As disciplinas mais citadas são Metodologia, Currículo e Psicologia. De fato, as alunas tiveram um olhar interdisciplinar, pois realmente as imagens conseguem desenvolver um trabalho articulado com as áreas do saber citadas acima.

O mais interessante é que um dos alunos relatou a importância da interdisciplinaridade como proposta de desenvolver melhor os conteúdos. Sendo assim, parte-se do pressuposto que alguns alunos têm um olhar de busca em outras disciplinas, a fim de entender o contexto atual de maneira mais globalizada. Essa prática é de extrema satisfação, pois Luck (1994) esclarece que é preciso, mediante um conjunto de saberes, buscar sentido partindo de um olhar de unidade para um olhar de diversidade.

Porém cinco alunos não conseguiram apresentar um olhar interdisciplinar sobre as atividades (imagens), pois comentaram que as disciplinas não contribuíram para esse tipo de análise e que essa prática só se realiza em escolas particulares. Sendo assim, é possível observar que há também dificuldades em estabelecer comunicação entre as disciplinas, afinal, como relatado anteriormente, os alunos não possuem momentos para essa articulação ou até mesmo o docente formador não colabora para o envolvimento das disciplinas entre si.

Sendo assim, como propõe Libâneo (2012), os docentes precisam possibilitar a reflexão e análise crítica do mundo, para que possam compreender que os conhecimentos precisam ser trabalhados de forma integrada, ou seja, articulando conhecimentos disciplinares com os conhecimentos cotidianos, para que de fato o saber possa ser construído e visto de maneira clara, objetiva e significativa na vida pessoal. Fazenda (1994) esclarece que ser interdisciplinar é uma questão de abertura, humildade e comunicação, de acordo com qual todo conhecimento é igualmente importante, principalmente na formação de professores, que atuará com pessoas “inteiras” e não em “partes”.

Nas ementas das disciplinas de Metodologia da Matemática, de Artes e de Ciências (Anexo 7), é possível identificar as propostas das disciplinas envolvendo a questão interdisciplinar, por apresentar no registro a articulação de sua especificidade com outras áreas do conhecimento. Porém, perante a observação e a leitura da bibliografia, não consta nenhum embasamento teórico voltado para a

compreensão da proposta interdisciplinar. Já nas ementas das disciplinas do Ensino de História e Geografia (Anexo 7), a proposta é desenvolver um planejamento transdisciplinar, que parte para além das disciplinas, envolvendo a sociedade como foco primordial no entendimento do conteúdo.

3.3.3 Categoria 3 – O estágio como proposto fundamental para a formação docente: busca de uma nova prática (Questionário)

Tratar da formação docente é assunto complexo, pois se trata de uma profissão que vai além de termos técnicos e metodológicos. Por isso, durante a graduação é de extrema importância que os alunos em formação acadêmica estejam preparados para assumir a difícil missão do processo de ensino-aprendizagem.

Como foi abordado anteriormente, a sociedade está cada vez mais exigente e seletiva, dessa forma a prática escolar necessita corresponder diretamente às questões trazidas pela contemporaneidade. Nessa perspectiva, o estágio durante a formação inicial deve ter como foco principal a reflexão sobre a prática por meio de discussões pessoais e com as teorias estudadas, de modo a buscar transformações nas atuações pedagógicas.

Diante desse contexto, os alunos do curso de Pedagogia, ao responder às perguntas relacionadas à formação inicial, apresentaram os seguintes relatos:

Relato dos alunos – Formação Docente + Estágio = Nova Prática? (Questão 2)
<p><i>Diante do processo de formação, você considera que o estágio supervisionado contribui para o desenvolvimento de uma nova prática docente? Por quê?</i></p> <p>Aluno 1 – “Sim, pois adquirimos experiências de como <i>poderá</i> ser o dia a dia da profissão, analisamos os prós e contras das práticas, porém acho que o estágio deveria ser realizado de forma mais tranquila, pois, pelo tempo corrido, às vezes deixamos de perceber algo importante, fatos que mudariam a nossa maneira de pensar e agir.”</p> <p>Aluno 2 – “Acredito que ele pode contribuir, pois diante da realidade da sala de aula, da observação dos profissionais, podemos aprender metodologias</p>

adequadas e eficientes para nos espelhar e também métodos que não são adequados para não usarmos. Porém, para quem trabalha o tempo fica curto, o estágio passa a ser apenas obrigação de comprimento de horas e deixa de ser tão proveitoso.”

Aluno 3 – “Sim, porque a prática mostra a realidade de um ambiente escolar, suas necessidades tanto da escola, quando da sociedade, a formação crítica de futuros pedagogos que buscam não ser espelho destes professores, mas formadores dos próprios conceitos e autonomia para se definir como professor, criando a própria imagem.”

Aluno 4 – “Sim, mas poderia ser mais prática. Trabalhar juntas as teorias e práticas. Porque no atual estágio acaba sendo mais observação. No meu caso, como já trabalho no projeto ler e escrever tenho um pouco de prática e não encontro muita dificuldade, e também não encontrei barreira dos professores. Pelo contrário, no meu estágio supervisionado eu auxiliei as crianças o tempo todo.”

Aluno 5 – “Sim, porque só na prática você pode relacionar a teoria.”

Aluno 6 – “Sim, o estágio de ensino fundamental I me ensinou a superar o receio que tinha de séries posteriores do 1º ano, com bons e maus professores aprender o que fazer o que não fazer.”

Aluno 7 – “Sim, porque na teoria ganhamos conteúdos e na prática nos tornamos meramente meios para formação de pessoas, que visam não só uma formação profissional, mas um crescimento humano espiritual.”

Aluno 8 – “Não acredito que ele contribua para uma nova prática docente, mas ele nos permite que tenhamos a própria prática. Podendo ou não ser ‘melhorada’ da prática que observamos. Ele nos mostra como na prática a teoria é outra, que temos sempre que nos renovar como docentes.”

Aluno 9 – “Com certeza! Muitos alunos do curso não fazem noção de como é o dia a dia dentro de uma sala de aula como professor. Na minha família minha mãe e as cinco irmãs dela são professoras. Eu convivi a minha vida toda com ‘reuniões pedagógicas’ na casa da minha avó, frequentando a escola que a minha mãe leciona, e mesmo assim pra mim foi totalmente diferente entrar numa sala de aula fazendo ‘parte’ dela.”

Aluno 10 – “Sim, pois em minha opinião conseguimos observar a maneira de

agir e interagir com os alunos, observar como se comportar diante da sala de como lidar com problemas que ocorrem durante o ano letivo.”

Aluno 11 – “Em minha opinião, o estágio só serviu para ter uma noção, porque na realidade você só vai saber como agir quando você estiver na frente, você conduzir a aula. Encontrei muita dificuldade, pois trabalho em outra área e isso atrapalha muito, acho que o estágio não deveria ser obrigatório.”

Aluno 12 – “Sim, ele colabora com a nossa formação, olhar do que estamos vivendo na sala como alunos e outra na sala como observadores, vendo o cotidiano dos alunos e professores, o que nos espera, como podemos fazer melhor de tirar as ideias boas.”

Aluno 13 – “Sim, porque durante o estágio supervisionado você aprende e coloca em prática suas habilidades em sala de aula, e de certa forma acaba aprendendo não só com o professor que supervisiona mas como um professor em processo de formação.”

Aluno 14 – “O estágio possibilita o conhecimento de novas pessoas, formas, métodos de trabalho etc.”

Aluno 15 – “Sim, pois podemos vivenciar várias formas de agir, podemos com isso nos basear no como eu quero ser e no como eu não quero ser.”

Aluno 16 – “Sim, porque é um começo de uma nova caminhada, onde pude observar cada professor, cada aluno e aprender aquilo que é bom, pegando os pontos positivos e aqueles que não são válidos eu não levo para minha jornada.”

Aluno 17 – “Sim, contribuiu e muito, principalmente porque não trabalho na área ainda. Deu para ter uma boa base de como agir em sala de aula, de como explicar *tal* conteúdo, de como resolver *tal* problema, e muitas coisas mais. Eu adorei fazer esse estágio; e pena que essas 100 horas passam tão rápido.”

Aluno 18 – “Sim, podemos vivenciar observar e participar de ações dentro do núcleo escolar.”

Como é possível perceber, nos relatos, os alunos levantaram pontos que merecem destaque com relação ao estágio na formação docente. Com isso, pode-se

verificar num primeiro momento que treze alunos disseram que o estágio, realmente, contribui e muito para a prática profissional, afinal apontaram a necessidade de uma experiência inicial.

Portanto, de acordo com Pimenta e Lima (2012), a principal finalidade do estágio é proporcionar aos alunos a proximidade da realidade em que futuramente atuarão como profissionais. Dessa maneira, o estágio precisa fazer sentido e contribuir para o desenvolvimento desse futuro professor.

Mas, durante a fala das alunas, outro ponto que chamou atenção foi a análise de práticas, envolvendo uma visão seletiva entre pontos positivos e negativos da observação de docentes. Sendo assim, percebeu-se que os alunos tinham uma visão crítica sobre o que vivenciam no estágio, porém durante as aulas na universidade, mais especificamente de Práticas de Ensino, não possuíam momentos para expor essas vivências a fim de discutir e argumentar tais situações.

Com isso, encontram-se propósitos distintos no PPP (Anexo 4), ressaltando que o aluno que está em formação no curso de Pedagogia terá competências para realizar, adaptar, transformar e reconduzir uma tarefa em situações complexas, proporcionando um espaço para a discussão e participação ativa, de forma coletiva, para a realização de uma prática voltada às necessidades educacionais. Essa prática será possível se o docente formador tiver essa concepção e atuar de maneira a atender às perspectivas do curso.

Além disso, Schön (2000) esclarece a importância da reflexão na prática e da prática, tornando isso ponto investigativo para entender, modificar, buscar e refazer a prática profissional. A reflexão, durante o curso de formação, é extremamente importante, pois desenvolverá uma análise crítica da profissão e do mundo que se irá atuar.

Outro aspecto importante foi que três alunos comentaram a necessidade de o estágio ser algo mais tranquilo, ou seja, o estágio precisa ser encarado como algo significativo e fundamental para a construção da própria prática docente, deixando de ser visto apenas como algo que precisa ser cumprido. O que se mostra é a falta de prazer e reflexão sobre a vivência do estágio, fazendo apenas cumprir com a obrigação do curso de maneira branda, tranquila.

Alarcão (2001) comenta que a escola precisa ser transformada, mas para isso é necessário a participação, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação. Portanto, o estágio não pode nem deve ser visto apenas como algo

a ser cumprido. É preciso um olhar mais cauteloso e sensível a fim de formar professores que possam fazer a diferença no âmbito educacional.

Ainda nesse contexto, três alunos levantaram a importância de desenvolver um trabalho articulado entre teoria e a prática. Isso porque muitos alunos têm a visão que o estágio é a parte prática do curso, separando-a da teoria. Mas, se isso não bastasse, há dificuldade em relacionar ambas, mesmo durante o curso. Alguns alunos relataram que não há espaço para o diálogo entre teoria e prática e, assim, dificultando a construção de uma nova prática profissional.

Contudo, como propõem Pimenta e Lima (2012), o grande eixo do estágio é possibilitar que todas as disciplinas do curso tenham comunicação e não apenas aquelas voltadas diretamente para essa área. Pois, conforme comentam estas autoras, todas as disciplinas são ao mesmo tempo teóricas, práticas. Isso porque cada área do saber precisa contribuir com conhecimentos para que se possa obter um conhecimento mais global do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é por meio da formação inicial que o futuro docente terá condições de compreender a importância do trabalho interdisciplinar.

Relato dos alunos – Formação Docente + Estágio = Nova Prática?
(Questão 3)

Em sua opinião, quais são as competências necessárias para a formação do professor, perante as exigências da sociedade atual?

Aluno 1 – “A sociedade exige uma mente mais aberta, flexível, capaz de unir, organizar e ensinar.”

Aluno 2 – “Ensinar e trabalhar em conjunto.”

Aluno 3 – “O professor deve ser responsável, deve amar o que faz e estar sempre se atualizando, pois o olhar da sociedade tem que ser formado por professores competentes.”

Aluno 4 – “O estágio supervisionado deveria ser mais prático, porque as crianças acabam tendo muita dificuldade e nós podemos auxiliá-las. O estagiário tem que ter autonomia para não se sentir tão inseguro. Autonomia, segurança e habilidade.”

Aluno 5 – “Vontade de trabalhar.”

Aluno 6 – “Vontade de ensinar, amor à profissão, paciência, saber lidar com situações diversas, capacidade de inovar, superação.”

Aluno 7 – “Ser mais humano, envolvendo-se mais com a causa educacional, familiar e social do aluno.”

Aluno 8 – “Ser crítico, autônomo, ter iniciativa, buscar sempre estar atualizado com o mundo, com a escola, com a comunidade e com as crianças, visando sempre melhorar a prática docente.”

Aluno 9 – “Estar atualizado com as novas tecnologias e ter ou tentar ter uma formação relacionada à inclusão.”

Aluno 10 – “Trabalhar com motivação, trabalhar sem preconceito, trabalhar para o melhor aproveitamento das crianças, trabalhar com a comunidade local.”

Aluno 11 – “As competências são as seguintes: dedicação, respeito, amor, tolerância e sem preconceitos.”

Aluno 12 – “O professor tem que estar bem preparado, tem que saber e ter conhecimento, buscar e querer aprender, pois sempre vão existir coisas novas, onde o professor vai ter que saber, tem que ter amor no que faz e confiar que ele pode fazer a diferença.”

Aluno 13 – “Bem, as exigências são várias: como também as competências. Ser professor não é só aplicar ou encher a lousa de atividades, professor não aplica conhecimentos, professor transmite o saber o conhecer, a sociedade exige cada vez mais. Hoje cada vez mais necessitamos aprender e passar os saberes para os nossos educandos.”

Aluno 14 – “Observação, avaliação e compreensão.”

Aluno 15 – “Observação, sensibilidade e vontade.”

Aluno 16 – “Professores compromissados, que não trabalhem só pelo dinheiro

e, sim, para formar pessoas capacitadas para uma sociedade melhor.”

Aluno 17 – “Primeiramente para ser professor, tem que gosta mesmo de *ser professor*. Tem que ter comprometimento, muita ética, saber trabalhar em equipe, gostar de ensinar, de estar em sala de aula, ter muita paciência, tanto com os alunos, como com os pais. Ser professor hoje em dia está tão difícil, que são raros os que eu conheço que são comprometidos de verdade.”

Aluno 18 – “Não diria competências e sim sabedoria para lidar com o novo, estar sempre se atualizando para um ensino melhor. É acima de tudo estarmos na sala de aula o tempo todo aprendendo também. Não somos superiores.”

Tratar da profissão professor hoje se torna um grande desafio por ser preciso rever os conceitos que estão presentes na formação dessa prática profissional. Isso porque se sabe que a sociedade evoluiu, e a escola necessita acompanhar esse ritmo. Nesse sentido, quando foi solicitado que escrevessem sobre as competências necessárias para a formação do professor, para a sociedade atual, os alunos abordam, com muita ênfase, as questões emocionais e sentimentais relacionadas à prática profissional, ao tratar do amor, paciência, motivação, dedicação, segurança, sensibilidade, compreensão e vontade de trabalhar.

Desse modo, como propõe Nóvoa (2013, p. 210): “Ele tem piedade, no sentido filosófico, porque a educação implica altruísmo e generosidade. Não há educação sem o gesto humano da dádiva e do compromisso perante o outro”. Porém, não se pode pensar somente nas questões afetivas, é necessário transformar esses sentimentos em práticas mais eficazes, significativas e transformadoras, a fim de corresponder às expectativas e ansiedade do aluno.

Já em outras vozes, encontra-se um conjunto de tarefas que o futuro professor precisa desenvolver, a fim de obter sucesso na atuação profissional. As alunas relataram tópicos sobre organização, iniciativa, preparação, observação, avaliação, conhecimentos e autonomia.

Mizukami (2004) esclarece que na perspectiva da atuação do professor é fundamental que estejam presentes os processos que envolvem o ato de ensinar

sendo: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Isso porque, de fato, a função docente necessita ter o domínio do conhecimento que será construído e ao mesmo tempo ter preocupação com o processo de aprendizagem. Porém, o que se percebe é um registro idealista das alunas, ou até mesmo uma escrita estereotipada, afinal, durante as observações em sala de aula, não foi possível realizar a discussão desses aspectos, tão pouco relacionando com a vivência da prática do estágio.

Diante desse contexto, no PPP da universidade em questão, aponta-se que no final do curso os graduandos deverão ter desenvolvido habilidades que lhes garantam atuação mais eficiente, além de posturas adequadas para um exercício profissional consciente. Perante essa proposta, durante as aulas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, esses requisitos não foram estimulados nem mesmo questionados/discutidos entre docente e alunos, tornando-se então um contraponto entre a prática e o registro no documento. Afinal, é possível perceber que essas palavras se tornam um conjunto vazio, ou até mesmo uma posição *elegante* ao tratar da formação docente. Por fim, Paulo Freire (2011, p. 26) propõe que “a palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis”.

Um dos alunos citados no questionário registrou a seguinte frase: “Ser professor não é só aplicar ou encher a lousa de atividades, professor não aplica conhecimentos, professor transmite o saber o conhecer, a sociedade exige cada vez mais”. De fato, sabe-se que a sociedade de hoje necessita de pessoas que construam o próprio conhecimento por meio de vivências na sociedade e de situações-problemas. Por isso, Gadotti (2003) comenta que na sociedade de hoje vale tudo para aprender, especialmente quando se tem o olhar da sociedade sob múltiplas oportunidades. Isso porque o professor da atualidade será mais que um mediador, deverá ter a concepção de um professor aprendiz permanente, a fim de ser um organizador de conhecimentos.

Neste caso, pode-se perceber que visão de formação está voltada para a prática de transmissão, isso porque a própria formação docente favoreceu esse tipo de pensamento com relação ao processo de ensino-aprendizagem, além da contradição exposta pelo aluno em: “(...) professor não aplica conhecimentos, professor transmite o saber, o conhecer (...)”. Desse modo, torna-se novamente

conflituoso o olhar das expectativas da contemporaneidade com a formação que está sendo desenvolvida na universidade em estudo.

Foi notório perceber também que alguns alunos registraram outras funções importantes da prática docente, como a flexibilidade, capacidade de unir e inovar, estar aberto, ser crítico, estar atualizado e buscar constantemente o saber. Com isso é possível perceber que se pretende obter um olhar amplo sobre a formação docente e que essas competências precisam estar acontecendo de maneira dinâmica, para que possam caminhar em conjunto com a sociedade. Dessa forma, Gadotti (2013) comenta que é na ação que o professor atingirá a habilidade, conhecimentos e concepção de aprendizagem, além de perceber que para inovar a prática é preciso conhecer, proporcionar a mudança e refletir criticamente sobre a atuação.

4 CONSIDERAÇÕES INTERDISCIPLINARES

Realizar uma pesquisa sobre a interdisciplinaridade na formação do professor não foi uma tarefa simples e fácil de ser abordada, isso porque essa temática sempre foi uma inquietação pessoal e profissional. Portanto, durante cerca de um ano, realizei buscas em meios teóricos e práticos a fim de compreender os motivos pelos quais os docentes da atualidade não desenvolvem atuações interdisciplinares na sala de aula.

Isso porque, durante toda a estruturação da pesquisa, desde a investigação teórica, quanto ao estudo dos documentos do curso de Pedagogia em questão, houve muitas reflexões, críticas, análises e questionamentos sobre a formação docente para uma proposta interdisciplinar. Para isso, a pesquisa de campo se tornou uma ferramenta fundamental para obter um olhar mais real e investigativo da realidade institucional.

As observações da universidade em estudo, os diálogos com os alunos que cursavam o 4º e o 5º semestre do curso de formação docente, a aplicação do questionário e as análises e registros da postura do docente formador em sala de aula deixaram ainda mais clara a importância da conscientização de mudanças na prática profissional.

Observando desde a Matriz Curricular do curso até a prática do docente formador, torna-se difícil solicitar que o futuro professor construa uma prática profissional inovadora ou até mesmo que atenda às expectativas da sociedade atual. Isso porque, de imediato, se encontra um currículo fragmentado e desarticulado; assim, durante as aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os conhecimentos teóricos adquiridos pelos alunos anteriormente não foram, resgatados, trabalhados nem mesmo articulados com as vivências realizadas no estágio, formando uma concepção de apenas cumprimento burocrático.

Acredito que, ao tratar do estágio na formação, a sensibilidade, o olhar investigativo, crítico, analítico e principalmente reflexivo são pontos fundamentais que o aluno em formação precisa dominar ao entrar em contato com a prática do ofício. Porém, ao utilizar esses aspectos no campo teórico, não se torna possível assegurar uma formação de qualidade, pois é a maneira como essas

especificidades serão trabalhadas e desenvolvidas na universidade que favorecerá ao futuro professor o desenvolvimento uma nova prática escolar.

Durante a leitura do Projeto Político Pedagógico do curso em estudo, torna-se claro que a proposta é formar o profissional para uma atuação mais justa e democrática na sociedade, bem como atuar de maneira que atinja suas expectativas e anseios.

Mas, perante as análises, ao realizar um sobrevoo na sociedade, será possível perceber que, para compreendê-la, estudá-la e até mesmo obter um olhar mais amplo e significativo sobre a mesma, a atitude interdisciplinar se torna indispensável. Afinal, não vivemos em uma sociedade só de números ou letras, mas de uma gama de áreas do conhecimento atreladas formando o todo.

De fato, é possível observar que as categorias possuem comunicação entre si, ou seja, para compreender o pensamento sob registro dos alunos, basta analisar a prática estabelecida e desenvolvida durante o curso. Sendo assim, para que se possa iniciar a transformação no ensino, é necessário partir da base, ou seja, pelo **docente formador**. Isso porque é por meio desse profissional, ou até mesmo, desse conjunto de profissionais, que se desencadeará a comunicação entre as disciplinas, a fim de contextualizar as vivências atuais e futuras das práticas dos professores. Contudo, somente nessa perspectiva é que fará sentido o estudo dos conhecimentos gerais e pedagógicos do curso de Pedagogia, convergindo para a prática profissional.

Diante dos fatos, pode-se considerar que o curso de Pedagogia em questão não trata do estágio como uma área do conhecimento a ser desenvolvida de maneira relacional com os outros campos do saber. Além disso, não promove a interação dos alunos sobre as vivências do estágio nem mesmo adota uma postura mediadora entre conhecimentos e vivências, tornando a disciplina de estágio apenas uma tarefa a ser cumprida.

Relacionar interdisciplinaridade, formação docente e prática de estágio é uma missão para a atualidade. Porém, ainda há muitas contradições pairando sobre a “nova” prática profissional. Afinal, só se conseguirá modificar a sociedade se for iniciada a transformação nas instituições de ensino. Portanto, é a partir da formação do educador que as mudanças precisam engrenar, pois é durante a graduação que o aluno buscará referências para criar a identidade profissional.

Se, desde a formação inicial, o estágio passar a ser visto como um processo importante para a reflexão sobre a prática e utilizar outros campos do conhecimento para compreender essa atuação, será muito mais provável que o novo perfil de docente se engaje numa nova proposta de ensino-aprendizagem. E isso poderá influenciar no olhar e no comportamento do aluno no contexto em que atua, tornando assim o conhecimento mais significativo e prazeroso, tanto para o aluno quando para o docente, afinal, todos estarão visualizando o sentido de estar estudando.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. Linguagem, educação e formação de professores. **Nuances**, vol. IV, Set./1998. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/68>>. Acesso em 10 ago. 2013.

AIUB, M. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**, v. 30, n. 1, p. 107-16. 2006.

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

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BORGES, Livia F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm>. Acesso em 21 fev. 2014.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em 22 fev. 2014.

_____. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm>. Acesso em 18 fev. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 22 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Formação de professores: dimensão interdisciplinar. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 1, p. 103-9, mai./2009. Disponível em <<http://face.edu.br/see/index.php/formacaodeprofessores/download/24/66>>. Acesso em 05 mar. 2013.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1994.

FAZENDA, Ivani C.A.; PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Ensinar-e-Aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-79, out-dez./2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 26 mai. 2013.

_____. **Por uma política nacional de formação de professores/organização**. São Paulo: Unesp, 2013.

GUSDORF, Georges. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Rev. Tempo Brasileiro**, abr-jun. nº 121. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JANTSCH, Eric. Interdisciplinaridade: os sonhos e a realidade. **Rev. Tempo Brasileiro**, abr-jun. nº 121. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

_____. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF. 2006.

_____. Referenciais para Formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista Educação**, Centro de Educação, vol. 29, nº 02, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; GATTI, Bernardete. **Por uma política nacional de formação de professores/organização**. São Paulo: Unesp, 2013.

MORAN, José Manuel. Novos desafios para o educador. Disponível em: <<http://eca.usp.br/prof/moran/desafios.htm>>. Acesso em 09 abr. 2013.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NATHANAEL, Paulo; NISKIES, Arnaldo. **Educação, estágio & trabalho**. São Paulo: Integrare, 2006.

NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 03 jul. 2013.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez 1999, nº 12, pp. 5-21. Disponível em <<http://files.saudeeducaçao.webnode.com.br/200000012-3ddc53ed76>>. Acesso em 05 mai. 2013.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Vol. III, São Paulo, set./1997, p. 05-14.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POMBO, Olga. **A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência**. 2ª ed. Revista. Lisboa, 1994.

_____. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIDADE, HUMANISMO E UNIVERSIDADE, 2003, Porto, Portugal.

_____. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autênci, 2007.

TARDIF, Maurice. **O trabalho do docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 13, 2000. Disponível em <<http://teleduc.unisa.br>>. Acesso em 20 mai. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, ano 2, nº. 4, Itajaí, jan/abr. 2002. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/indez.php/rc/articles/download/133/113>>. Acessado em: 28/05/2013.

ANEXO 1 – Dados Coletados

Nesse capítulo pretende-se fazer a caracterização da universidade como campo de estudo, buscando compreender como a universidade trabalha a questão do estágio, do curso de Pedagogia, na formação de professores com experiências interdisciplinares. Baseado na gama de informações que a Universidade expõe, esse será um texto inicialmente descritivo, para que posteriormente seja interpretativo, utilizando as bases teóricas para complementar. Sobre a questão do nome da Universidade, não será mencionada por motivos éticos.

A coleta de dados utilizada nessa pesquisa foi através de referências bibliográficas, caderno de campo, questionário, Projeto Político Pedagógico e gravações de conversas informais com as alunas do curso de Pedagogia.

Perfil dos alunos

O início das observações foi no dia 18 de fevereiro de 2013, no período noturno, onde pude perceber que havia 50 alunos em sala de aula, sendo 3 alunos eram homens. A idade os alunos era de 19 a 55 anos. A grande maioria dos alunos pertence a classe média alta e já atuante na área profissional. A turma era composta por dois períodos, ou seja, havia alunos que estavam cursando o 4º semestre e outros que estavam cursando no 5º semestre, porém estudavam as mesmas disciplinas contidas no currículo do curso.

Perfil do Docente

O docente responsável por ministrar o Estágio Supervisionado na Universidade em estudo possui graduação em História (Mogi) e em Pedagogia (Marília). É Mestre em Políticas Sociais pela Universidade que leciona. Além disso, atua no funcionalismo público como gestor educacional e ministra aulas de Gestão Educacional e Prática de Ensino.

As aulas

Dia da semana: Segunda feira

Horário: 19, p. 30 às 21:00

Disciplina: Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Durante as 13 aulas assistidas, utilizei um caderno de campo, onde foi possível anotar todas as atividades e dinâmicas das aulas, além de alguns relatos de alunos e do professor. Além do caderno, gravações do Ipad também foram importantes, pois consegui registrar diálogo com as alunas.

Antes do início da aula teórica, o docente atendia as alunas individualmente sobre questões relacionadas a escrita no caderno de campo, tarefa obrigatória para a conclusão do estágio e sobre o blackboard – local onde deveria ser escrito as vivências do estágio e as horas realizadas na escola.

Todas as aulas foram expositivas, com slides focados em alguns temas, como avaliação, construção do conhecimento, autonomia em sala de aula e reflexão sobre a prática do professor. Os alunos não participavam ativamente da aula, não havia diálogo entre o docente e as alunas com relação aos conteúdos ministrados. Não houve relação entre as vivências do estágio com as aulas, pois muitos alunos anotavam os slides, enquanto outros conversavam durante a aula.

ANEXO 2 – Caracterização da universidade em estudo

Informações prévias

A universidade em estudo é de caráter particular, localizada na cidade de São Paulo. (Zona Leste), que iniciou seus trabalhos em 1972, ainda como Faculdade, mas em 1993 obteve o reconhecimento pelo Ministério da Educação, se tornando Universidade. Possui ao todo 20 anos de atuação no mercado como Universidade, porém tem como histórico 48 anos de Colégio de Educação Infantil ao Ensino Médio. A universidade conta com 4 unidades de ensino superior, 1 Colégio localizado na Zona Leste de São Paulo, 400 funcionários e 500 professores, distribuídos pelos 4 *campi* da universidade.

Em seu contexto, apresenta uma amplitude de atividades, conquistadas ano após ano, sendo: o Programa de Educação de Jovens e Adultos, Universidade Solidária, Programa Saúde e Social, além de Bolsas de Iniciação Científica, Difusão da Cultura Musical e Educação à Distância. Tem implantado em suas atividades o Programa Educação Especial, Núcleo de EAD, Ambientes Virtuais com a utilização do Blackboard e Eclass – ambiente de aprendizado virtual.

Além dessa gama de tarefas, apresenta 50 cursos de graduação presencial (anexo), 14 cursos de graduação a distância, 12 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* Presencial, 22 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* a Distância, 8 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado e 3 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado.

ANEXO 3 – O curso de Pedagogia na universidade em estudo

DADOS CADASTRAIS DO CURSO		
Denominação:	Pedagogia	
Área:	Ciências Humanas e Sociais	
Modalidade:	Licenciatura	
Titulação:	Licenciado em Pedagogia	
Resolução de criação do curso	Decreto Federal n. 71.438, de 27/11/1972.	
Regime acadêmico:	Seriado semestral	
Duração:	Tempo mínimo de integralização	06__ semestres
	Tempo máximo de integralização	14__ semestres
Turnos de oferta	Matutino e Noturno	
Carga horária	3.200 horas	
Campus		
Portaria de	Portaria Ministerial nº 4.215, de 06 de Dezembro de 2005	

reconhecimento	(Docência para os anos iniciais e Administração Escolar); Portaria Ministerial nº 32, de 22 de Maio de 2006 (Docência para os anos iniciais e Orientação Educacional).			
Avaliação do Curso (MEC/ INEP)	Ano	Dimensões Avaliadas		
	2005	Org. Didático Pedagógica	Corpo Docente	Instalações
		CMB	CB	CMB
Avaliação Externa/ ENADE	ANO	ENADE	IDD	CPC
	2005	3	3	3

ANEXO 4 – Organização didático-pedagógica – PPP

Perfil profissional do egresso

O perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Dessa forma, o perfil do aluno do curso Pedagogia contempla o seguinte:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- o processo de ensinar e de aprender dá-se em meios ambiental ecológico, em seu duplo sentido, isto é, tanto professores quanto alunos ensinam e aprendem uns com os outros e o clima relacional é de fundamental importância;
- o professor é agente de (re) educação das relações sociais e étnoraciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão.

Objetivos do curso

Em consonância com os objetivos e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional, o curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo a formação de professores para exercer funções de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Gestão de sistemas e instituições de ensino englobando:

- Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da Educação;

- Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não-escolares;
- Produzir e difundir o conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Objetivos de aprendizagem

O aluno do Curso de Pedagogia deverá estar apto a atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. Entendemos como competência a capacidade de realizar, adaptar, transformar e reconduzir uma tarefa em situações complexas cuidando em discutir e escutar ativamente o coletivo permitindo sua participação construtiva e a flexibilidade necessária para atender as necessidades educacionais dos educandos numa postura democrática na realização do trabalho profissional.

As competências enfatizam a articulação entre pesquisa, formação e extensão na articulação da construção de conhecimentos em situações escolares formais e não-formais, na gestão de projetos educacionais e programas e serviços com ações sempre contextualizadas e discutidas num coletivo permitindo a construção da identidade do profissional com o espaço de atuação e valorização às diferenças.

Almeja-se que, ao final da formação no Curso de Pedagogia, o egresso/profissional possa ter adquirido conhecimentos adequados a sua atuação profissional, bem como desenvolvido habilidades que lhe garantam uma atuação mais eficiente, além de adquirido/desenvolvido posturas adequadas para um exercício profissional consciente e cidadão. Para tanto, no percurso de sua formação, deve atingir os objetivos de aprendizagem propostos:

Cognitivos

- Compreender o cuidar e o educar crianças de zero a cinco anos;
- Entender as peculiaridades dos processos desenvolvimento e escolarização

da criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental;

- Conhecer as peculiaridades do atendimento educacional no Ensino Fundamental em programas de educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, as comunidades quilombolas;
- Compreender o desenvolvimento da criança de forma integral reconhecendo as dimensões, física, psicológica, intelectual, social, emocional, psíquica como dimensões interdependentes, reflexo do meio ambiente e das relações interpessoais onde o aluno está inserido;
- Perceber as peculiaridades dos alunos, suas diferenças de ritmos, sempre valorizando as capacidades;
- Entender que as necessidades educacionais dos alunos devem ser identificadas a partir da contextualização das condições organizacionais, estruturais e instrucionais da escola, de sua história social e contexto ambiental evitando rotulamentos e classificações arbitrárias;
- Compreender do trabalho do professor da classe comum em articulação com profissionais dos serviços de apoios especializados oferecidos pela Educação Especial-Educação Inclusiva;
- Entender a necessidade do fortalecimento da aprendizagem de alunos em diferentes fases do Ensino Fundamental que não tiveram oportunidade de escolarização ou estão sujeitos à vulnerabilidade social e privação cultural;
- Perceber a articulação dos ensinamentos de leitura e escrita, cálculo matemáticos com história, geografia, artes e as formas de expressão e comunicação indissociáveis da didática da aprendizagem;
- Compreender a avaliação como processo articulado na interação professor-aluno e os meios didático-pedagógicos;
- Perceber a atuação profissional para além da educação formal.

Habilidades

- Identificar problemas socioculturais e educacionais, contextualizando-os com as condições de oferta da escola e com as oportunidades oferecidas;

- Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- Promover a aprendizagem em espaços escolares e não-escolares de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- Reconhecer e respeitar as manifestações e as necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- Aplicar diferentes modos de ensinar em diferentes linguagens a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física (corpo e movimento), de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Estudar criticamente e aplicar as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Atitudes

- Respeitar as diferenças de ritmos de desenvolvimento dos alunos com postura investigativa;
- Incentivar a aprendizagem dos sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano ou situações de vulnerabilidade social;
- Apreciar as manifestações artísticas culturais dos alunos;
- Criar espaços para o protagonismo dos alunos, com escuta ativa de suas necessidades;
- Contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental/ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

Seguindo as recomendações das diretrizes curriculares, no caso dos professores indígenas, e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dadas as particularidades das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão ter o cuidado de promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária e atuar como agentes interculturais com vistas à valorização e ao estudo de temas indígenas de relevância e interesse daquela comunidade.

Matriz curricular

Curso: Pedagogia (Licenciatura Plena)

ANEXO 5 – 1º ano

1º Semestre - 2010	C/H Semanal	C/H		C/H Semestral
		Teoria	Prática	
História da Educação e da Pedagogia	04	74	06	80
Educação: Jogos e Brincadeiras	04	74	06	80
Políticas Públicas e Educação Infantil	04	74	06	80
Legislação da Educação Básica e Políticas Educacionais	04	74	06	80
Psicologia da Educação	04	74	06	80
	---	---	---	-----
Subtotal	20	370	30	400
Estudos Dirigidos	---	---	---	65
	---	---	---	-----
Total	20	370	30	465

2º Semestre - 2010	C/H Semanal	C/H		C/H Semestral
		Teoria	Prática	
Língua Portuguesa	04	74	06	80
História da Educação no Brasil	04	74	06	80

Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano	04	74	06	80
Corpo, Movimento e Psicomotricidade	04	74	06	80
Educação Infantil: Currículo	04	74	06	80
Optativa	04	---	---	80
Subtotal	24	370	30	480
Estudos Dirigidos I	---	---	---	65
	---	---	---	-----
Total	24	370	30	545

2º Ano

3º Semestre – 2010	C/H Semanal	C/H		C/H Semestral
		Teoria	Prática	
Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática I	02	34	06	40
Alfabetização e Letramento	04	74	06	80
Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências I	02	34	06	40
Tecnologias da Informação e da Comunicação	04	74	06	80
Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia I	02	34	06	40
Organização do Trabalho Docente	04	74	06	80
Fundamentos Metodológicos do Ensino	02	34	06	40

de Arte e Música I				
Optativa	04			80
	---	---	---	-----
Subtotal	24	358	42	480
Estudos Dirigidos II	---	---	---	65
	---	---	---	-----
Total	24	358	42	545

4º Semestre – 2010	C/H Semanal	C/H		C/H Semestral
		Teoria	Prática	
Filosofia da Educação	04	74	06	80
Sociologia	04	74	06	80
Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática II	02	34	06	40
Língua Brasileira de Sinais	02	34	06	40
Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências II	02	34	06	40
Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia II	02	34	06	40
Fundamentos Metodológicos do Ensino de Arte e Música II	02	34	06	40
Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	02	34	06	40
	---	---	---	-----

Subtotal	20	352	48	400
Estágio Curricular Supervisionado em educação Infantil	---	---	---	100
Estudos Dirigidos III	---	---	---	64
	---	---	---	-----
Total	20	352	48	464

3º Ano

5º Semestre - 2010	C/H Semanal	C/H		C/H Semestral
		Teoria	Prática	
Estatística Aplicada à Educação	02	34	06	40
Avaliação Educacional	02	34	06	40
Educação e Saúde	02	34	06	40
Educação Inclusiva	02	34	06	40
Metodologia da Pesquisa	04	74	06	80
Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Práticas	02	34	06	40
Escola, Currículo e Sociedade	02	34	06	40
Gestão e Planejamento Educacional: Organização do Trabalho Pedagógico I	02	34	06	40
Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	34	06	40
Subtotal	20	346	54	400

Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	---	----	----	100
Estudos Dirigidos IV	---	---	---	65
	---	---	---	-----
Total	20	346	54	565

6º Semestre - 2010	C/H Semanal	C/H		C/H Semestral
		Teoria	Prática	
Economia da Educação	02	34	06	40
Dificuldade de Aprendizagem	04	74	06	80
Escola, Família e Comunidade	02	34	06	40
Educação Não Formal	02	34	06	40
Diversidade Étnico-Cultural	04	74	06	80
Educação, Movimentos Populares e Transformação	02	34	06	40
Gestão e Planejamento Educacional: Organização do Trabalho Pedagógico II	02	34	06	40
Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado na Gestão Educacional	02	34	06	40
Subtotal	20	352	48	400
Estágio Curricular Supervisionado na Gestão Educacional	---	----	----	100

Estudos Dirigidos V	---	---	---	164
	---	---	---	-----
Total	20	352	48	664

ANEXO 6 – Matriz curricular

Resumo da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia	CH
Carga Horária das Disciplinas do Curso	2.220
Estágio Curricular Supervisionado	300
Estudos Dirigidos	480
Atividades Complementares	200
Total	3.200

ANEXO 7 – Ementas / Bibliografias básica e complementar

Atividades Complementares – ACs = CH: 200 h	
Ementa: Participação, análise e apreciação crítica para o enriquecimento nas questões sociais, políticas, econômicas, históricas, culturais, intelectuais e científicas dos processos de formação do profissional da educação.	
Bibliografia	
<p>Básica</p> <p>ARTMED EDITORA S.A. Revista Pedagógica Patio. [s.l.], v. 1, n. 38, MAIO/JULHO 2006. Disponível em: <www.revistapatio.com.br>. Acesso em: 31 jan. 2007.</p> <p>DELORS, J. Educação: Um Tesouro a Descobrir: Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>DEMO, P. Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.</p> <p>FAZENDA, I. C. A. A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.</p> <p>INST. NAC. DE EST. E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 1, n. 213, p. 195, MAIO/DEZ 2005.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos, Para Que? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>NÓVOA, A. Vidas de Professores. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.</p> <p>SEVERINO, A. J. Novos Enfoques da Pesquisa Educacional. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.</p>	<p>Complementar</p> <p>NÓVOA, A. Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto, 1999.</p> <p>SANTOS, A. R. Metodologia Científica: A Construção do Conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.</p>

Tecnologias da Informação e da Comunicação = CH: 80h	
<p>Ementa: Estudo de Tecnologia de Informação e de Comunicação na Educação através de diferentes linguagens e culturas: oral, escrita, de massa, das mídias e cultura digital em ambiente virtual – Blackboard - e de aplicativos como ferramentas. Discussão e reflexão sobre o uso consciente da Tecnologia de Informação e Comunicação na educação: a construção do conhecimento, o aprendiz como centro do processo e o contexto de aprendizagem. Compreensão da pesquisa como instrumento fundamental do processo educacional. Participação em ambientes virtuais de aprendizagem.</p>	
Bibliografia	
<p>Básica</p> <p>BARRETO, R. G. Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens. São Paulo: Loyola, 2002.</p> <p>LEVY, Pierre. Cibercultura. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.</p> <p>PALLOFF, R. M. Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: Estratégias Eficientes. Porto Alegre: Artmed, 2002.</p> <p>TEDESCO, Juan C. Educação e Novas Tecnologias: Esperança Ou Incerteza? São Paulo: Cortez, 2004.</p>	<p>Complementar</p> <p>ALMEIDA, Maria Elizabeth. Informática e Formação de Professores. Série de Estudos Educação à Distância. MEC: 2000. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003148.pdf</p> <p>GUIMARÃES, Sheila D. Pesquisa colaborativa: uma alternativa na formação do professor para as mídias. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n1/v33n1a08.pdf</p> <p>LEVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.</p>

História da Educação e da Pedagogia = CH: 80h	
<p>Ementa: Estudo crítico e compreensão das concepções de educação e de pedagogia e dos processos educacionais no contexto histórico do mundo moderno e contemporâneo.</p> <p>Estudo crítico e compreensão das concepções de educação no Brasil contextualizando a cultura brasileira e seus reflexos na educação escolar e não-escolar, pública e privada. Estudo da evolução da educação, do ensino e das práticas pedagógicas no mundo. Análise do pensamento pedagógico brasileiro por meio do estudo de teóricos presentes em diferentes contextos históricos do Século XX.</p>	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>ARANHA, M. L. A. História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.</p> <p>GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.</p> <p>_____. Pensamento Pedagógico Brasileiro. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009 (Série Fundamentos)</p> <p>GHIRALDELLI JUNIOR, P. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>HILSDORF, M. L. S. Pensando a Educação nos Tempos Modernos. São Paulo: Edusp, 2005.</p> <p>_____. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.</p> <p>MANACORDA, M. A. História da Educação: Da Antiguidade Aos Nossos Dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p>	<p>Complementar:</p> <p>BUFFA, E. A Educação Negada. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.</p> <p>DEWEY, John. Democracia e Educação: capítulos essenciais. Coment. Marcus Vinicius da Cunha. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007. (Ensaios Comentados)</p> <p>JAEGER, W. W. Paidéia: A Formação do Homem Grego. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.</p> <p>LOMBARDI, C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. O Público e o Privado na História da Educação Brasileira. Campinas: Autores Associados, 2005.</p> <p>LOPES, Eliane Marta Santas Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Território plural: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.</p> <p>PONCE, A. Educação e Luta de Classes. 20ª ed. São Paulo: Cortez,</p>

	<p>2003.</p> <p>RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: A Organização Escolar. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.</p> <p>ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil: 1930/1973. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>SAVIANI, D. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2004.</p> <p>VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. – São Paulo: Ática, 2007.</p>
--	---

Filosofia da Educação = CH: 80h	
<p>Ementa: Caracterização da reflexão da prática filosófica. Identificação e análise de contribuições de diferentes filósofos: fundamentação e teorização da ação educativa, na perspectiva de uma abordagem problematizadora e reflexiva. Análise crítica temas e questões educacionais: cultura, valores, experiências institucionais, método e conteúdo em educação por meio de um enfoque da educação enquanto produto e processo histórico e social, a partir da própria construção docente em ato junto à participação social. Reflexão sobre a práxis pautada num sentido de significações construídas, explicitadas e assumidas pelos sujeitos envolvidos.</p>	
Bibliografia	
<p>Básica:</p> <p>CHAUÍ, M. S. Convite a Filosofia. 13. ed. São Paulo.</p> <p>CORTELLA, Mario S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>GHIRALDELLI JR., Paulo. O corpo: filosofia e educação. – São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>_____. A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. São Paulo Perspec., Jun 2000, vol. 14, n. 2, pp. 32-6. ISSN 0102-8839. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9785.pdf</p> <p>LUCKESI, C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.</p>	<p>Complementar:</p> <p>BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. Educ. Soc., Out 2005, vol. 26, n. 92, pp. 777-98. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf</p> <p>BRANDAO, C. R. O Que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2005.</p> <p>CHAUÍ, Marilena de S. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>_____. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2004.</p> <p>FORTES, Luiz R. S. Rousseau: o Bom</p>

<p>SAVIANI, D. Educação: Do Senso Comum a Consciência Filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania. São Paulo: FDT, 1994.</p>	<p>Selvagem. Disponível em: http://www.culturabrasil.org/rousseau.htm</p> <p>GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. <i>Educ. Pesqui.</i>, Dez 2006, vol. 32, n. 3, pp. 589-606. ISSN 1517-9702. Disponível em: HEIDEGGER, Martin. Que é isto? A filosofia. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=2267</p> <p>MAQUIAVEL. O Príncipe. Disponível em: http://www.culturabrasil.org/oprincipe.htm</p> <p>MARCONDES, D. Textos Básicos de Filosofia: Do pré-socrático a Wittgenstein. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.</p> <p>ROSA, Maria da G. de. A História da Educação Através dos Textos. São Paulo: Cultrix, 1972.</p> <p>SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. <i>Educ. Pesqui.</i>, Dez 2006, vol. 32, n. 3, pp. 619-34. ISSN 1517-9702. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, Sujeito e história. São Paulo: Olho D'Água, 2006.</p>
---	--

Sociologia = CH: 80h	
<p>Ementa: Estudo e análise crítica das concepções teóricas sobre a educação no discurso dos autores clássicos das Ciências Sociais. Estudo crítico e reflexivo sobre as questões sociais e as ideologias presentes na educação bem como das relações de poder nas diferentes esferas da sociedade. Análise dos conflitos e violências ocorridas nas escolas. Análise crítica da situação da infância e da juventude na conjectura atual.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p>	<p>Complementar:</p>

<p>AQUINO, J. G. Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado. São Paulo: Moderna, 2002.</p> <p>ELIAS, N. Introdução a Sociologia. Lisboa: Edições 70, 2005.</p> <p>KRUPPA, S. M. P. Sociologia da Educação. São Paulo: Cortez Editora, 2001.</p> <p>PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. Sociologia da educação. São Paulo: Ática, 2010.</p> <p>TURNER, J. H. Sociologia: Conceitos e Aplicações. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2005.</p>	<p>APPLE, M. Educação à Direita. Mercado, padrões, Deus e desigualdades. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. LTC: 1981.</p> <p>CHAUÍ, M. S. O Que e Ideologia. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.</p> <p>GUIMARAES, A.; GOMIDE, H. Grandes Pensadores - Emile Durkheim, o criador da sociologia da educação. Nova Escola - On Line. Revista Nova Escola, v. 166, outubro de 2003. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/pensadores Acesso em: 17 jul. 2007.</p>
--	---

Psicologia da Educação = CH: 80h

Ementa: Estudo e análise crítica dos processos de construção do conhecimento psicológico e sua relação com a educação. Compreensão da contribuição da psicologia para a produção teórico-prática no campo educacional com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem. Conhecimento e compreensão do desenvolvimento infanto-juvenil, ensino, aprendizagem, linguagem, à luz das concepções interacionistas propostas em Piaget, Wallon e Vygotsky. Compreensão e avaliação crítica dos aspectos teóricos suscitados pela prática escolar.

Bibliografia:

Básica:

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento.** – São Paulo: Ática, 2008.

BOCK, A. M. B. **Psicologias:** Uma Introdução ao Estudo de Psicologia.

Complementar:

ABRAMOVICH, F. **Que Raio de Professora Sou Eu?** 7. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

BECKER, F.A **Epistemologia do Professor:** O Cotidiano da Escola. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

<p>13. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.</p> <p>DAVIS, C. Psicologia na Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>PIAGET, J. A Psicologia da Criança. 10. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2003.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003</p> <p>WALLON, H. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.</p> <p>.</p>	<p>CONSTRUTIVISMO. Caderno Idéias. São Paulo, v. 20, n. 20, p. 64, 1982.</p> <p>FONTANA, R. A. C. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 2002.</p> <p>GARDNER, H. Inteligência: Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p> <p>LA TAILLE, Y.J.J.R. PIAGET: Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. 17. ed. São Paulo: Summus, 1992.</p> <p>PIAGET, J. A Psicologia da Inteligência. Lisboa: Livros Horizontes, 1967.</p> <p>SEBER, Maria da Gloria. Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)</p> <p>VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky: Uma Síntese. São Paulo: Loyola, 1996.</p> <p>WALLON, H. PSICOLOGIA E Educação da Infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.</p>
--	---

Legislação da Educação Básica e Políticas Educacionais = CH: 80h

Ementa: Organização e estrutura dos sistemas de ensino no Brasil e seus aspectos formais. Interpretação da evolução da legislação educacional brasileira e seu contexto histórico. Estudo das bases legais para a Educação Básica: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação; Lei 8069/90 – ECA, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCNs).

Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1996.</p> <p>_____. Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U, 23/12/96.LDB - Lei 9.394/96.</p> <p>BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação. Brasília, 1996.</p> <p>BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Estatuto da Criança e do Adolescente. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.</p> <p>BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p> <p>FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. SP: Cortez, 2003</p>	<p>Complementar:</p> <p>BRASIL SECRETARIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1º a 4º Series): Apresentação dos Temas Tran. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>BRASIL, M. E. Proeja -Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Com a Educação. Brasília: MEC, 2007.</p> <p>BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.</p> <p>BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MEDIA E TECNOLÓGICA. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio I: Bases Legais. Brasília: MEC, 2006.</p> <p>EGGERTSDTTER, R.; MARINOSSON, G. L.;</p> <p>PACHECO, J. Caminhos Para Inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p> <p>FERREIRA, P. Comentários a Constituição Brasileira. São Paulo: Saraiva, 1990.</p> <p>FORTUNATI, J. Gestão da Educação Pública: Caminhos e Desafios. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p>

Escola, Currículo e Sociedade = CH: 40h	
<p>Ementa: Análise crítica sobre as determinações histórica, cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo. Estudo dos paradigmas técnico, prático e crítico e suas implicações para o processo de desenvolvimento curricular. Compreensão dos pressupostos sócio filosóficos de propostas curriculares de diferentes sistemas de educação: o currículo no cotidiano da escola pública.</p>	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org). Currículo: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)</p> <p>PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica. Portugal: Porto, 2000.</p>	<p>Complementar:</p> <p>ARROYO, Miguel. Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.</p> <p>_____. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. Série Indagações sobre Currículo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf</p> <p>CANDAU, Vera Maria. Sociedade Educação e Culturas: Questões e Propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>GOMES, Nilma L. Diversidade e Currículo. Série Indagações sobre Currículo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf</p> <p>LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano. Série Indagações sobre Currículo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf</p> <p>MOREIRA, Antonio F. & CANDAU, Vera M. Currículo, Conhecimento e Cultura. Série Indagações sobre</p>

	<p>Currículo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf</p> <p>OLIVEIRA, I. B. (org.). Alternativas Emancipatórias em Currículo. São Paulo: Cortez Editora, 200.</p>
--	---

Língua Portuguesa = CH: 80h	
<p>Ementa: Estudo dos processos linguísticos e dos diferentes usos da linguagem em Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, capacitando os discentes para a leitura e produção dos diversos gêneros e tipos textuais.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>BECHARA, E. Moderna Gramática Portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.</p> <p>CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.</p> <p>FAVERO, L. L. Oralidade e Escrita: Perspectivas Para o Ensino de Língua Materna. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>FIGUEIREDO, L. C. A Redação Pelo Parágrafo. Brasília: UnB, 1999.</p> <p>FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos Que se Completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>GARCEZ, L. H. C. Técnica de</p>	<p>Complementar:</p> <p>ALVES, R. Ler e prazer. A Casa de Rubens Alves. Página do Autor, v. 1, 00/00/0000. Disponível em: http://www.rubemalves.com.br/lereprazer.htm. Acesso em: 13 mar. 2008.</p> <p>BASTOS, L. K. Coesão e Coerência em Narrativas Escolares. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.</p> <p>EYSENCK & KEANE. Psicologia Cognitiva: Um Manual Introdutório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.</p> <p>FAVERO, L. L. Coesão e Coerência Textuais. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.</p> <p>KOCH, I. G. V. A Coerência Textual. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.</p> <p>KOCH, I. G. V. Desvendando os Segredos do</p>

<p>Redação: O Que e Preciso Saber Para Bem Escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.</p> <p>GARCIA, O. M. Comunicação em Prosa Moderna: Aprenda a Escrever, Aprendendo a Pensar. 25. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.</p> <p>KOCH, I. G. V. O Texto e a Construção dos Sentidos. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.</p> <p>MAC-KAY, A. P. M. Atividade Verbal: Processo de Diferença e Integração entre Fala e Escrita. São Paulo: Plexus, 2000.</p> <p>PIOVESAN, L. Livros e Computador: Palavras, Ensino e Linguagens. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2001.</p> <p>PRETI, D. Sociolinguística: Os Níveis de Fala: Um Estudo Sociolinguístico do Dialogo na Li. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2003.</p> <p>SILVA, T. C. Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.</p> <p>TERRA, E. Curso Prático de Gramática. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.</p> <p>VIANA, A. C. M. Roteiro de Redação: Lendo e Argumentando. São Paulo: Scipione, 2004.</p>	<p>Texto. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>KOCH, I. G. V. Texto e Coerência. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>MARTINS, D. S. Português Instrumental: De Acordo Com as Atuais Normas da ABNT. 26. ed. São Paulo: Atlas, 2007.</p> <p>TEIXEIRA, J. Riqueza da Língua. Revista Veja. São Paulo, n. 2025, 12/09/2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/120907/p_088.shtml>. Acesso em: 01 fev. 2008.</p> <p>VAL, M. G. C. Redação e Textualidade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.</p>
---	---

Metodologia de Pesquisa = CH: 80h	
Ementa: Estudo das bases histórico-culturais da constituição do conhecimento, dos tipos de conhecimento e dos elementos constitutivos da pesquisa científica. Conhecimento das etapas de elaboração de trabalhos científicos e a correlação entre a teoria e a prática da pesquisa científica.	
Bibliografia:	
Básica: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica . 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. RUIZ, J. A. Metodologia Científica: Guia Para Eficiência nos Estudos . 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico . 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.	Complementar: BASTOS, C. L. Aprendendo a Aprender: Introdução a Metodologia Científica . 17. Petrópolis: Vozes, 2004. ISKANDAR, J. I. Normas da ABNT Comentadas Para Trabalhos Científicos . 2. ed. Curitiba: Juruá, 2007. LOPES, G. T.; CLOS, A. C.; SANTIAGO, M. M. A. Manual Para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: Normas da ABNT . Rio de Janeiro: Epub, 2006.

Políticas Públicas e Educação Infantil= CH: 80h	
Ementa: Análise dos fundamentos políticos, econômicos e sociais da Educação Infantil. Estudo da evolução histórica das concepções de criança, infância e educação infantil. Análise da função social da educação infantil: educar-cuidar; direito da criança e a formação pessoal e social na etapa inicial da Educação Básica. Pressupostos pedagógicos da Educação Infantil. Ênfase no estudo crítico de elementos e condições que organizam e direcionam a estrutura, o funcionamento, as concepções do atendimento educacional das crianças de zero a seis anos.	
Bibliografia:	
Básica: BRASIL. Política Nacional de	Complementar: ARIÈS, Philippe. História Social da

<p>Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2006.</p> <p>CRAIDY, C.; KAERCHER, G.E. (orgs). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.</p> <p>FERREIRA, R. C. (org.) Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1998.</p> <p>FREITAS, Marcos Cezar de (org). História Social da Infância no Brasil. São Paulo. Cortez, 1997.</p> <p>OLIVEIRA, Zilma M.R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>Nova Escola – Edição Especial Educação Infantil. São Paulo: Editora Abril, 2006,</p>	<p>Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.</p> <p>BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 Anos – Uma Abordagem Reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Volumes 1,2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1999.</p> <p>_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a Educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2001. 56p.</p> <p>_____. Parâmetros de qualidade para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2006.</p> <p>_____. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2006.</p> <p>MACHADO, M. L. A. Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>SPODEK, B.; SARACHO, O. N. Ensinando Crianças de 3 a 8 Anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p>
---	--

Educação Infantil: Currículo = CH: 80h

Ementa: Construção de um currículo articulado no atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos. Organização de conteúdos e metodologias de trabalho em: identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, materiais didáticos. Planejamento das atividades cotidianas. Rotinas de cuidado, educação e acolhimento. Avaliação na educação infantil.

Bibliografia:

Básica:

BRASIL MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

**Referencial Curricular Nacional
Para a Educação Infantil:**

Introdução. Brasília: MEC/Sef, 1998.

BRASIL MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

**Referencial Curricular Nacional
Para a Educação Infantil:**

Conhecimento de Mundo. Brasília:
MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.

**Referencial Curricular Nacional
Para a Educação Infantil:**

Estratégias e Orientações. Brasília:
MEC, 2000.

BRASIL MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

**Referencial Curricular Nacional
Para a Educação Infantil:** Formação
Pessoal e Soc. Brasília: MEC/Sef,
1998.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLE,
I. **Aprender e Ensinar na Educação
Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS,
Fátima Regina Teixeira de Salles.

Currículo na educação infantil:

Complementar:

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org).
Os Fazeres na Educação Infantil. 3.
ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Modelos
Curriculares Para a Educação de
Infância:** Construindo Uma Práxis de
Part. 3. ed. Portugal: Porto, 2007.

RIZZO, G. **Creche:** Organização,
Montagem e Funcionamento. 3. ed. Rio
de Janeiro: Francisco Alves Editora,
1991.

COLL, C. **Psicologia e Currículo:**
Uma Aproximação Psicopedagógica a
Elaboração do C. 5. ed. São Paulo:
Ática, 2000.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em
Educação Infantil.** Porto Alegre:
Artmed, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE.
**Estatuto da Criança e do
Adolescente.** 3. ed. Brasília: Ministério
da Saúde, 2008.

KRAMER, Sonia (org). **Retratos de
um desafio:** crianças e adultos na
educação infantil.

Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. – São Paulo: Scipione, 2007 (PERCURSOS).	
--	--

Corpo, Movimento e Psicomotricidade = CH: 80h	
<p>Ementa: Estudo das bases do desenvolvimento integral da criança e da prática pedagógica, por meio de atividades com o corpo, movimentos e psicomotricidade, bem como as consequências dessas. Compreensão dos aspectos conceituais da psicomotricidade e da expressão corporal na educação: imagem do corpo, a tonicidade, o movimento, a comunicação corporal e da função do corpo na evolução psíquica. O desenvolvimento psicomotor da criança. Formação das estruturas espaço-temporal. A lateralidade e as principais perturbações psicomotoras na criança.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>BRASIL - SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais (1º a 4º Series): Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)</p> <p>LE BOULCH, J. O Desenvolvimento Psicomotor: Do Nascimento Até 6. 7. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 2001.</p> <p>SERGIO, M. Alguns Olhares Sobre o Corpo. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.</p>	<p>Complementar:</p> <p>DUCKUR, L. C. B. Em Busca de Formação de Indivíduos Autônomos nas Aulas de Educação Física. Campinas: Autores e Associados, 2004.</p> <p>FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. – 5. ed. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)</p> <p>MATTOS, M. G. Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na Escola. 4. ed. Guarulhos: Phorte, 2004.</p> <p>SPOLIN, V. Improvisação Para o Teatro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.</p>

Organização do Trabalho Docente = CH: 80h	
<p>Ementa: Estudos relacionados às situações educativas, promovendo a capacidade reflexiva e a autonomia na construção do saber direcionado para a organização do trabalho docente; aos procedimentos e teorias fundamentais para a atuação do professor como elemento de organização e aplicabilidade na realidade escolar, na orientação do espaço de atuação docente e educacional, numa concepção político-pedagógico.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>CANDAU, V. A Didática em Questão. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.</p> <p>CASTRO, A. D. Ensinar a Ensinar: Didática Para a Escola Fundamental e Media. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>MASETTO, M.T. Didática: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.</p> <p>PILETTI, Claudino. Didática Geral. – 24 ed. – São Paulo: Ática, 2010.</p> <p>PIMENTA, S.G. Didática e formação de professores. São Paulo: Cortez, 2001</p>	<p>Complementar:</p> <p>OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: num processo sócio-histórico. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)</p> <p>CANDAU, V. M. F. Didática, Currículo e Saberes Escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.</p> <p>_____. Didática, Currículo e Saberes Escolares. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.</p> <p>CORDEIRO, J. Didática. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>DELORS, J. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório Para a UNESCO da Comissão Internacional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>MOREIRA, A. F. B. C. V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 23, p. 30, 2003.</p> <p>NÓVOA, A. Os Professores e Sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.</p>

	<p>PERRENOUD, P. Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza: Saberes e Competências em Uma. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. (Palavra do Professor)</p>
--	--

Alfabetização e Letramento= CH: 80h	
<p>Ementa: Estudo crítico das raízes que sustentam os métodos e procedimentos tradicionais de ensino da alfabetização. Estudo da história da alfabetização. Conhecimento da psicogênese da língua escrita com ênfase no desenvolvimento de capacidades específicas para escrever. Estudo de conhecimentos teóricos e práticos, sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Compreensão da relação linguagem, cultura, sujeito e ensino da língua. Entendimento da função e produção social da escrita. Análise dos processos de aprendizagem envolvidos na construção do conhecimento da leitura e da escrita.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguística. – São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)</p> <p>_____. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu – São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)</p> <p>CARVALHO, Marlene. Guia Prático do Alfabetizador. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>FERNANDES, Maria. Os Segredos da Alfabetização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008</p> <p>KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2008.</p> <p>LERNER, Delia. Ler e Escrever na</p>	<p>Complementar:</p> <p>ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.</p> <p>BARBOSA, J. J. Alfabetização e Leitura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001</p> <p>BRASÍLIA: MEC/SEB. Pró Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Inclui SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de</p>

<p>Escola o Real, o Possível e o Necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.</p> <p>MARCUSI, Luiz Antonio. Da fala para a escrita. São Paulo: Cortez Editora, 2001</p> <p>OÑATIVIA, Ana Cecilia. Alfabetização em três propostas: da teoria à prática. – São Paulo: Ática, 2009 (Educação em ação)</p> <p>SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.</p> <p>TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a Escrever. São Paulo: Ática, 1994</p> <p>WEISZ, Telma. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999</p>	<p>Educação Básica-, 2007. 364 p.</p> <p>FERREIRO, Emília. Psicogênese da Língua Escrita. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.</p> <p>_____. Com Todas as Letras. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Paz e Terra, 2007. LEITE, Sergio Antonio da Silva. Alfabetização e Letramento: contribuições para as Práticas Pedagógicas. Ed. Campinas: Komedi, 2003.</p> <p>JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ática, 2008.</p>
--	---

Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática I= CH: 40h	
<p>Ementa: Subsídios teórico-metodológicos referentes ao ensino da matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Análise da relação entre os conteúdos matemáticos e conteúdos de outras áreas do conhecimento. Planejamento interdisciplinar e desenvolvimento de atividades e materiais de ensino específicos à matemática e o nível de escolaridade.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>BORIM, Júlia. Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. 2ª ed. São Paulo: CAEM-IME/USP, 1996.</p> <p>BRASIL. MEC. Parâmetros</p>	<p>Complementar:</p> <p>CENPEC. Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. Oficinas de Matemática e de Leitura e Escrita. 1ª ed. São Paulo: Plexus, 1995.</p> <p>COLL, Cesar. Aprendendo</p>

<p>Curriculares Nacionais de Matemática. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03</p> <p>CENTURION, Marília. Conteúdo e Metodologia da Matemática: Números e Operações. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.</p> <p>DANTE, L. R. Didática da Resolução de Problemas de Matemática: 1º a 5º Series. 12. ed. São Paulo: Ática, 2003.</p> <p>LOPES, Celi A. E. (Org.). Matemática em projetos: uma possibilidade. Campinas: FE/UNICAMP, 2003.</p> <p>ROSA NETO, Ernesto. Didática da Matemática. São Paulo: Editora Ática,</p>	<p>Matemática: Conteúdos Essenciais Para o Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2002.</p> <p>FIORENTINI, Dario. & MIORIN, Maria A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. Boletim SBEM-SP, Ano 4, nº 7. Disponível em http://www.matematicahoje.com.br/telas/sala/didaticos/recursos_didaticos.asp?aux=C.</p> <p>KAMII, Constance. A Criança e o Numero: Implicações Educacionais da Teoria de Piaget. 33. ed. Campinas: Papirus, 2005.</p> <p>OLIVIER, Houdé. Dez lições de psicologia e pedagogia: uma contestação das ideias de Piaget. Trad. Marly N. Peres. – São Paulo: Ática, 2009.</p>
--	--

Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia I = CH:

40h

Ementa: Estudo sobre a realidade imediata e sobre o ensino da História por meio da análise de acontecimentos e contextualização do tempo. Conhecimento e compreensão de outros povos, culturas, conceitos e procedimentos básicos a partir das raízes históricas de si mesmo. Desenvolvimento do planejamento transdisciplinar no ensino de História que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade.

Bibliografia:

Básica:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:**

Complementar:

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a**

<p>Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez</p> <p>BORGES, V. P. O Que e História. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.</p> <p>BRASIL. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>PENTEADO, H. D. Metodologia do Ensino de História e Geografia. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>TEBEROSKY, A. Aprendendo História e Geografia. São Paulo: Ática, 1999.</p>	<p>Prática Educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.</p> <p>LE GOFF, J. História e Memória. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.</p> <p>PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. Novo Eu Gosto: História e Geografia: Coleção 1ª a 4ª Séries - Ensino Fundamental. Instituto Bra, 2006</p> <p>PINSKY, J. O Ensino de História e a Criação do Fato. São Paulo: Contexto, 2000.</p> <p>SILVA, M. A. -. História: O Prazer em Ensino e Pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2003.</p>
---	---

Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia II= CH: 40h	
<p>Ementa: Estudo sobre a realidade imediata e sobre o ensino da Geografia por meio da análise de acontecimentos e contextualização do espaço em movimento. Conhecimento e compreensão de códigos de diferentes linguagens, de outros povos, culturas, conceitos e procedimentos básicos a partir da vivência com o espaço geográfico. Estudo do planejamento transdisciplinar no ensino de Geografia adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>BRASIL. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.</p>	<p>Complementar:</p> <p>FREIRE, P. Educação e Mudança. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.</p> <p>MARTINELLI, Marcelo. Mapas da Geografia e Cartografia Temática</p>

<p>Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>CASTRO, I. E. Geografia: Conceitos e Temas. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.</p> <p>PENTEADO, H. D. Metodologia do Ensino de História e Geografia. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Cortez</p> <p>SOUZA, J. Brincando com a História e a Geografia. São Paulo: Do Brasil, 2003.</p>	<p>Contexto, 2003</p> <p>MORAES, A. C. R. Geografia: Pequena História Crítica. 14. ed. São Paulo: Annablume, 1995.</p> <p>RUY MOREIRA. O Que é Geografia. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p>
---	---

Fundamentos Metodológicos do Ensino de Arte I= CH: 40h

Ementa: Estudo crítico, estético e metodológico do ensino da arte na educação básica. Análise da inter-relação entre arte e as demais áreas do conhecimento. Mediação e elaboração de novos materiais didáticos e recursos.

Bibliografia:

Básica:

BRASIL SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1º a 4º Series)**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FUSARI, M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPOLIN, V. **Improvisação Para o Teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva,

Complementar:

MACHADO, R. **Acordais: Fundamentos Teóricos- Poéticos da Arte de Contar Histórias**. São Paulo: Dcl, 2004.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, Fluir e Conhecer Arte**. São Paulo: FDT, 1998.

PORCHER, L. **Educação Artística:**

2005.	<p>Luxo Ou</p> <p>Necessidade? 5. ed. São Paulo: Summus, 1982.</p> <p>REVERBEL, O. G. Jogos Teatrais na Escola:</p> <p>Atividades Globais de educação. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1996.</p>
-------	---

Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências I = CH: 40h	
<p>Ementa: Estudo das concepções de Ciência, Ambiente, Educação e Sociedade, subjacentes aos principais modelos de ensino os anos iniciais do ensino fundamental. Análise do papel do ensino de Ciências e inter-relações com os demais componentes curriculares. Discussão sobre o educar para a ciência em espaços de educação não formal para crianças e adolescentes em situação de risco social</p>	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>BARROS, M. A. et al. Ciências no Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2007.</p> <p>DELIZOICOV, D. Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>ROSA, I. P.; LAPORTA, M. Z. Humanizando o Ensino de Ciências. São Paulo: Vetor, 2006.</p>	<p>Complementar:</p> <p>DELIZOICOV, D. Metodologia do Ensino de Ciência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. O.;</p> <p>HADJI, C. Avaliação Desmistificada. RS: Artmed, 2001.</p> <p>RODRIGUEZ, C. F. Aprender a Estudar. São Paulo: Scipione, 2007.</p>

Avaliação Educacional = CH: 40h	
<p>Ementa: Análise crítica dos principais instrumentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no sistema educacional, aplicados pelos governos federal, estadual e municipal, na escola e na sala de aula. Estudo crítico sobre a Avaliação Educacional entendida como aspecto constitutivo do processo de ensino-aprendizagem. Análise do planejamento de estratégias e de instrumentos de avaliação adequados a nossa realidade educacional. Percepção da problemática dos diferentes tipos de avaliações utilizados no sistema de ensino e suas influências no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.</p>	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>CAPPELLETTI, I. F. Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas. 2. ed. São Paulo: Articulação Universidade/ Escola, 2001.</p> <p>LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>HAYDT, R. C. C. Curso de Didática Geral. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.</p> <p>HOFFMAN, J. Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola a Universidade. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.</p> <p>MASETTO, Marcos T. Didática: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.</p> <p>SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória: Desafio a Teoria e a Prática de Avaliação e Reformulação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.</p>	<p>Complementar:</p> <p>HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.</p> <p>PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.</p> <p>_____. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.</p> <p>VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação: Concepção Dialético-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 1994.</p> <p>VEIGA, I. P. A. (coord.) Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1988.</p>

Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil = CH: 40h	
<p>Ementa: Orientação sobre a observação e intervenção nos ambientes de Educação Infantil, na realização da primeira etapa do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil em instituições formais escolares: creches e pré-escolas, com ênfase na profissionalização do professor para esta modalidade de ensino.</p>	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>BARRETO, R.; GEBARA, R. Prática de Ensino e Estagio Supervisionado na Formação do Professor. São Paulo: Avercamp, 2006.</p>	<p>Complementar:</p> <p>BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLE, I. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p> <p>MELLO, R. R. Educação: Pesquisas e Praticas. Campinas: Papyrus, 2000.</p>

Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil = CH: 100h	
<p>Ementa: Observação e intervenção nos ambientes de Educação Infantil, na realização da primeira etapa do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil em instituições formais escolares: creches e pré-escolas, com ênfase na profissionalização do professor para esta modalidade de ensino.</p>	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>BARRETO, R.; GEBARA, R. Prática de Ensino e Estagio Supervisionado na Formação do Professor. São Paulo: Avercamp, 2006.</p>	<p>Complementar:</p> <p>BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLE, I. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p> <p>MELLO, R. R. Educação: Pesquisas e Praticas. Campinas: Papyrus, 2000.</p>

Educação, Jogos e Brincadeiras = CH: 80h	
Ementa: Estudo dos jogos e das brincadeiras como ferramentas lúdicas para a intervenção pedagógica no desenvolvimento e na aprendizagem humana.	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>BROUGERE, G. Brinquedo e Cultura. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>FREINET, C. Para Uma Escola do Povo: Guia Prático Para a Organização Material, Técnica e Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.</p> <p>FREINET, C. Pedagogia do Bom Senso. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.</p> <p>KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>KISHIMOTO, T. M. O Brincar e Suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.</p> <p>MONTESSORI, M. A Criança. 5. ed. Lisboa: Portugalia, 1972.</p>	<p>Complementar:</p> <p>BRASIL SECRETARIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.</p> <p>BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.</p> <p>BROUGERE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.</p> <p>CHATEAU, J. O Jogo e a Criança. São Paulo: Summus, 1987.</p> <p>ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>FREINET, C. Ensaio de Psicologia Sensível. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p>

Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e práticas = CH: 40h	
Ementa: Estudos teórico-práticos sobre prática, propostas, projetos e programas na modalidade educação de jovens e adultos. Análise das propostas pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem de adultos. Análises e discussões sobre gestão, experiências práticas e formação de alfabetizadores e educadores de jovens e adultos.	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>CARVALHO, Marlene. Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. – São Paulo: Ática, 2009.</p> <p>GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.</p> <p>VIEIRA PINTO, Alvaro. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 2000.</p>	<p>Complementar:</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.</p> <p>_____. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997</p> <p>SOARES, Magda B. Letramento – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.</p> <p>SOARES, Leôncio (org.) Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.</p> <p>TFOUNI, Leda V. Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. São Paulo: Cortez, 2006</p>

Escola, Família e Comunidade = CH: 40h	
Ementa: Os fundamentos culturais, sociais, econômicos e políticos da família contemporânea, e a configuração da identidade social nas crianças.	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>AQUINO, J. G. Do Cotidiano Escolar: Ensaio Sobre a Ética e Seus Avessos. 4. ed. São Paulo:</p>	<p>Complementar:</p> <p>ARIES, P. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.</p>

<p>Summus, 2000.</p> <p>AQUINO, J. G. Indisciplina: O Contraponto das Escolas Democráticas. São Paulo: Moderna, 2005.</p> <p>AQUINO, J. G. Instantâneos da Escola Contemporânea. São Paulo: Papyrus, 2007.</p> <p>DUSSEL, I. A Invenção da Sala de Aula. São Paulo: Moderna, 2003.</p> <p>HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.</p>	<p>CANDAU, V. M. F. Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.</p> <p>FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.</p>
--	--

<p>Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental= CH: 40h</p>	
<p>Ementa: Orientação sobre a observação e intervenção nos ambientes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na realização da primeira etapa do Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em instituições formais escolares, com ênfase no trabalho pedagógico e na profissionalização do professor para esta modalidade de ensino.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>BARREIRO, Iraíldes Marques de Freitas. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Avercamp. 2006.</p>	<p>Complementar:</p>

Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino

Fundamental= CH: 100h	
<p>Ementa: Observação e intervenção nos ambientes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na realização da primeira etapa do Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em instituições formais escolares, com ênfase no trabalho pedagógico e na profissionalização do professor para esta modalidade de ensino.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>BARREIRO, Iraídes Marques de Freitas. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Avercamp. 2006.</p>	<p>Complementar:</p>

Educação Não Formal = CH: 40h	
<p>Ementa: Educação não formal. Estudo e análise crítica de novos conceitos. A educação não formal como oportunidade de participação e inclusão na vida social e na educação. Organismos e instituições: atuação na educação e formação cidadã.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>ABONG. “ONGs, identidade e desafios atuais” Cadernos ABONG, no. 27, maio, 2000.</p> <p>FISCHER, Rosa M^a. O desafio da colaboração – práticas de responsabilidade social entre empresas e o Terceiro Setor. São Paulo: Editora Gente, 2002.</p> <p>MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que</p>	<p>Complementar</p> <p>INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. As fundações privadas e associações sem fins lucrativos/2002. Disponível em: <www.ibge.org.br>. Acesso em janeiro/2005.</p> <p>IOSCHPE, Evelyn (org.). 3º Setor – Desenvolvimento Social Sustentado. Paz e Terra, São Paulo, 1997.</p> <p>GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval.</p>

<p>é educação. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.</p> <p>COSTA, Emerson Luis. Afinal, o que é educação não formal? Disponível em http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/voxs_cientiae/emerson_luis_40.htm.</p> <p>FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Educ. Soc. vol. 28 n. 99. Campinas May/Aug. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200017.</p> <p>GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>KING, Paula. Educação não-formal é para todos. Disponível em http://aprendiz.uol.com.br/content/nomefrutri.mmp.</p> <p>MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia e a Pedagogia Social: Educação não formal. Disponível em http://www.utp.br/mestradoeducacao/pubonline/evelcy17art.html.</p> <p>SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. O que é Educação Informal (extraescolar). 2007. Disponível em http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=122350&te3=37499.</p>	<p>pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf.</p> <p>LIMA, P.G./DIAS, I.C.G. Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização. Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano X - Nº 19 - 2º Semestre/2008. p. 141-173. Disponível em http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_19.pdf</p> <p>BIANCONI, M. Lucia and CARUSO, Francisco. Educação não-formal. <i>Cienc. Cult.</i> [online]. 2005, v. 57, n. 4, pp. 20-20. ISSN 0009-6725. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-252005000400013&script=sci_arttext. Acesso em set. 2009</p>
--	---

Diversidade Étnico-Cultural = CH: 80h	
<p>Ementa: Estudo teórico-prático dos processos educativos voltados para as questões da diversidade étnico-cultural no âmbito da sociedade brasileira: multiculturalismo e pluralidade étnica. Análise das práticas, propostas, projetos e programas na educação indígena. Formação de educadores para o trabalho com as diversidades.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. O governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-1998. Brasília, 1998. 44 p.</p> <p>_____. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, 1998. 339 p.</p> <p>D'ADESKY, Jacques. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos Brasil. Pallas, 2001.</p> <p>MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.</p>	<p>Complementar:</p> <p>FERNANDES, Florestan. "Notas sobre a educação na sociedade tupinambá". <i>In:</i> FERNANDES, F. A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83.</p> <p>LARROSA, Jorge e Lara, Nuria Pérez (Org). Imagens do Outro. Petrópolis: Editora, 1998.</p> <p>GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Os índios e a cidadania. <i>In:</i> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Índios no Brasil. Brasília, 1999, p. 25-46.</p> <p>(Cadernos da TV Escola, v. 3).</p> <p>SILVA, Aracy Lopes (Org.). A questão da educação indígena. Comissão Pró-Índio de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1981. 222 p.</p>

Gestão e Planejamento Educacional: Organização do Trabalho

Pedagógico I = CH: 40h

Ementa: Estudo dos fundamentos teóricos da gestão educacional. Análise da função social da escola: planejamento, propostas, projeto político-pedagógico e organização do trabalho pedagógico. Análise da função social de projetos e programas educativos de instituições não-escolares: propostas, projeto político-pedagógico e organização do trabalho educativo.

Bibliografia:

Básica:

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Marcia Angela da S. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas de compromissos. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** – São Paulo: Ática, 2007.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica:** da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

Complementar:

CODO, W. **Educação:** Carinho e Trabalho. 3. ed. Brasília: Laboratório Psicologia do Trab, 2002.

CUNHA, L. A. C. R. **Escola Pública, Escola Particular e a Democratização.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRA, Naura S. C. (org.) **A gestão da educação na sociedade mundializada:** por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão. In.: OLIVEIRA, Dalila A.(org.) **Gestão Democrática da educação:** desafios contemporâneos. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução Crítica. São Paulo. Cortez, 1988.

PLACCO, Vera Maria Nigro. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyolla, 2006.

ALMEIDA, Laurinda R. **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2006.

Economia da Educação = CH: 40h	
Ementa: Análise e reflexão sobre a contribuição da Política Econômica na definição da formação do profissional de Educação. Financiamento da Educação. Educação e Trabalho. Economia nas unidades escolares.	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>FRIGOTTO, G. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001</p> <p>PARO, V. H. . Parem de Educar para o Trabalho!!! In Paro, V.H. <i>Trabalho, Formação e Currículo</i>. São Paulo: Cortez</p> <p>TOMMASI, L; WARDE, M.J. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.</p>	<p>Complementar:</p> <p>DELORS, J. Educação: Um Tesouro a Descobrir: Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>PARO, V. H. Administração Escolar: Introdução Crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>DOWBOR, L. Aspectos Econômicos da Educação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.</p> <p>GENTILI, P. A. A. A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>_____. Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.</p> <p>SINGER, P. Aprender Economia. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2002.</p>

Estatística Aplicada à Educação = CH: 40h
Ementa: Estudo de procedimentos para coletar, organizar e comunicar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que aparecem frequentemente nos diversos meios de comunicação. Cálculo de medidas estatísticas como média, mediana e moda com o objetivo de fornecer elementos para

interpretação de dados estatísticos. Estudo das estratégias e das técnicas de contagem usando o Princípio Fundamental da Contagem, Permutações, Arranjos e Combinações. Determinação de probabilidades simples usando a metodologia da resolução de problemas. Estratégias de Cálculo mental. Análise da aplicação de dados estatísticos na educação.

Bibliografia:

Básica:

CRESPO, Antonio Arnot. **Estatística Fácil**. São Paulo: Saraiva, 2002.

LOPES, Celi A. E. (Org.); MOURA, A. R. L. (Org.). **Encontro das crianças com o acaso, as possibilidades, os gráficos e as tabelas**. CAMPINAS: Editora Gráfica FE/UNICAMP - CEMPEM, 2002. v. vol. I.

MORETTIN, Pedro A. & BUSSAB, Wilton de O. **Estatística Básica**. São Paulo: Saraiva, 2006.

MORGADO, Augusto C. de O. **Análise Combinatória e Probabilidade**. Rio de Janeiro: Solgraf, 2000.

SARRIERA, Jorge C. M. F. **Introdução à Estatística**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Complementar:

BASRBETTA, Pedro A. **A Estatística Aplicada as Ciências Sociais**. São Paulo: Saraiva; UFSC, s/d

HAZZAN, Samuel. **Fundamentos de Matemática Elementar**. Vol. 5. Análise Combinatória e Probabilidade. São Paulo: Atual, 2004.

LOPES, Celi A. E. & MEIRELLES, Elaine. **Estocástica nas Séries Iniciais**.

Artigo Disponível em: http://www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/m_cur/mc02.pdf

LOPES, Celi A. E. (Org.); MOURA, A. R. L. (Org.). **As crianças e as idéias de número, espaço, formas, representações gráficas, estimativa e acaso**. Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, 2003. v. II.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular de Matemática para a Habilitação Específica do Magistério e do Cefam**. São Paulo: Imesp, 1992.

SCHLIEMANN, A. A compreensão da análise combinatória: desenvolvimento, aprendizagem escolar e experiência diária. In: Carraher, T. N.; Carraher, D. W. & Schliemann, A. **Na vida dez, na**

	escola zero. São Paulo: Cortez, 1988.
--	--

Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional = CH: 40h	
Ementa: Orientação para a análise da prática e vivência na gestão educacional na realização da primeira etapa do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional, no estudo da gestão escolar: planejamento, acompanhamento, e avaliação das propostas de organização da escola	
Bibliografia:	
Básica: PARO, V. H. Por Dentro da Escola Pública. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996. PIMENTA, S. G. Estagio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.	Complementar: BARREIRO, Iraídes Marques de Freitas. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Avercamp. 2006

Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional = CH: 100h	
Ementa: Realização da primeira etapa do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional, no estudo da gestão escolar: planejamento, acompanhamento, e avaliação das propostas de organização da escola.	
Bibliografia:	
Básica: PARO, V. H. Por Dentro da Escola Pública. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996. PIMENTA, S. G. Estagio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.	Complementar: BARREIRO, Iraídes Marques de Freitas. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Avercamp. 2006

Dificuldades de Aprendizagem= CH: 80h	
Ementa: Orientação para sistematização de um trabalho acadêmico acerca de uma temática escolhida ao longo do curso. Investigação, levantamento de dados, análise e organização e escrita do trabalho científico. Elaboração da produção final em forma de artigo científico.	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>MONTGOMERY, Eduard. Escrevendo trabalhos de conclusão de curso. Livraria Universitária: Alta Books, 2005.</p> <p>PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. Projeto de Pesquisa: o que é? Como Fazer? São Paulo: Olho D'Água, 2005.</p>	<p>Complementar:</p> <p>OLIVO, Silvio; CORREA, Manolita. Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Thomson Learning: Livraria Universitária, 2006.</p> <p>POZZEBEN, Paulo M. G. (org.) Mínima Metodológica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.</p>

Educação Inclusiva = CH: 40h	
Ementa: Estudo e análise de teorias, experiências e programas no campo da educação especial. Elaboração de propostas para atendimento educacional especial.	
Bibliografia:	
<p>Básica:</p> <p>MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação especial no Brasil: História e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.</p> <p><i>DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, política e prática em educação especial</i>. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: s/ed., junho de 1994, 19 p.</p> <p>MARQUES, Carlos A. Educação Especial: paradigmas em mudança. São Paulo, 2008.</p>	<p>Complementar:</p> <p>FONSECA, Vitor da. Educação Especial. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>SILVA, Tomaz T. e MOREIRA, Antônio F. B. (orgs). Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.</p>

<p>SILVA, T.T. Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.</p>	
--	--

LIBRAS = CH: 40h	
<p>Ementa: Estudo, investigação e avaliação de teorias e experiências da LIBRAS enquanto educação inclusiva. Análise da legislação, propostas e políticas educacionais destinadas à educação inclusiva.</p>	
<p>Bibliografia:</p>	
<p>Básica:</p> <p>ARROYO, Miguel. Imagens quebradas. Petrópolis: Vozes, 2004.</p> <p>LIMA, Priscila Augusta. Educação Inclusiva e Igualdade Social. São Paulo: Avercamp, 2006.</p> <p>PACHECO, Jose. Caminhos para a inclusão. São Paulo: Artmed, 2006.</p> <p>MANTOAN, Maria T. E. (org). Caminhos Pedagógicos da Inclusão. São Paulo: Memnon, 2001.</p>	<p>Complementar:</p> <p>AQUINO, Julio Groppa. (Org). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.</p> <p>LARROSA, Julio. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.</p>

ANEXO 8 – Estratégias metodológicas

Com a intenção de alinhar o processo de ensino-aprendizagem às constantes mudanças científicas e tecnológicas, a Instituição de ensino há alguns anos, adota uma metodologia institucional diferenciada.

Desse modo, pensando em ferramentas que favoreçam o aprendizado na prática, e com a intenção de diversificar as metodologias de ensino e aprendizagem e incentivar a inclusão digital de seus alunos, A Universidade fundamentada na Portaria Ministerial nº 4.059/2004, que estabelece que até 20% da carga horária total dos cursos possa ser oferecida na modalidade semipresencial, utiliza, desde 2006, o **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**, denominado **Blackboard** (ferramenta de suporte tecnológico para atividades semipresenciais ou a distância). Assim, a Instituição de Ensino ganha mais um aliado à Metodologia Institucional.

Pode-se dizer que é uma extensão da sala de aula em que o professor contextualiza a aprendizagem por meio da reflexão e pensamento crítico que promovem a construção do conhecimento. Nele, podem-se disponibilizar e receber conteúdos e exercícios, promover discussões, proceder a avaliações, tirar dúvidas, estreitar o contato entre alunos e professores e ampliar espaço, tempo e possibilidades de aprendizagem.

No curso de Pedagogia ainda são desenvolvidas as seguintes atividades:

- Simpósio do Curso de Pedagogia
- Recepção aos alunos
- Dia Internacional da Mulher

4.4 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Conforme Regimento Geral da Instituição de Ensino entende-se a avaliação do desempenho escolar como um diagnóstico da aprendizagem do aluno e da ação pedagógica do professor, na perspectiva de seu aprimoramento. Nesse sentido, a avaliação do desempenho escolar objetiva:

- diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno para estabelecer os objetivos que nortearão o planejamento da prática docente;
- verificar os avanços e dificuldades do aluno no processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento em função do trabalho desenvolvido;
- possibilitar que o aluno se conscientize de seus avanços e dificuldades, visando ao seu envolvimento no processo ensino e aprendizagem;
- fornecer aos professores elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento acadêmico;
- embasar a tomada de decisão quanto à promoção ou retenção dos alunos.

Sistema de Aproveitamento

A avaliação do desempenho escolar far-se-á por meio de elementos que comprovem assiduidade e aproveitamento dos estudos, envolvendo provas escritas, seminários, atividades práticas, produção experimental, projetos, pesquisas etc. O desempenho escolar poderá ser realizado por disciplina, conjunto de disciplinas afins ou área de conhecimento, conforme as atividades curriculares do curso e diretrizes institucionais, abrangendo os aspectos de frequência e aproveitamento.

Composição da nota

De acordo com o artigo 79, do Regimento Geral da Universidade, para os cursos de graduação, os resultados do processo avaliativo serão expressos em uma síntese ao final do semestre letivo. Em consonância com o § 1º, “a síntese (...) contará de instrumentos de avaliação definidos pelas Áreas/ Cursos, e de uma prova Regimental incluída entre os instrumentos de avaliação”. O Resultado Final (RF) do

aproveitamento do aluno será a somatória dos instrumentos de avaliação, até o máximo de 10,0 (dez) pontos.

Prova Substitutiva

Conforme previsto no § 4º, do Artigo 79, do Regimento Geral da Universidade, será permitida ao aluno que faltar à Prova Regimental (PR) a realização de Prova Substitutiva (PS).

Critérios de Aprovação

Será considerado aprovado na disciplina o aluno cuja soma de suas notas – Resultado Final (RF) - for igual ou superior a 6,0 (seis) e que tiver frequência de, no mínimo, 75% às atividades curriculares.

Ao aluno que obtiver Resultado Final (RF) igual ou superior a 3,0 (três) e inferior a 6,0 (seis) e tiver frequência igual ou superior a 75%, garantir-se-á Exame Especial (EE) no valor de 10,0 (dez).

Na hipótese anterior, a nota final (NF) será a média aritmética do resultado final (RF) e a nota do Exame Especial (EE), considerando-se aprovado o aluno cuja média for igual ou superior a 5,0 (cinco).

ANEXO 9 – Estágio supervisionado

Estágio Curricular Supervisionado vem alinhado à Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado que pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, e a mediação de um professor supervisor acadêmico, estando em conformidade com o PDI (2006, p. 33-34) e com o PPI (2006, p. 41-49). O estágio deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteadas pelo projeto pedagógico da instituição formadora, e da unidade campo de estágio. Será vivenciado ao longo do curso, com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Considerando a importância na formação profissional de docentes, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Com isso, o estágio pretende oferecer ao aluno estagiário, um conhecimento do real em situação de trabalho diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino, assim como também, oferecer oportunidade de perceber em si e no outro a realização das competências exigidas na prática profissional.

A organização do estágio curricular supervisionado começa a partir do 4o semestre do curso, sendo que os objetivos e tarefas a serem realizadas durante os estágios serão discutidos, planejados durante as aulas de Prática de Ensino e Orientação de Estágio Curricular Supervisionado na universidade. Considerando o que estabelece o Art. 61 da LDB (associação entre teoria e prática), o estágio envolve necessariamente uma atuação coletiva dos professores do curso, que em acordo com os eixos propostos no Projeto Pedagógico da Universidade, em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, a prática como componente curricular, concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Compreendemos que a prática não é cópia da teoria e a teoria, reflexo da prática. Entendemos que a prática é o modo como as coisas vão se constituindo cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Desse modo, teoria e prática tecem a realidade. A prática aparece no momento em que se busca produzir algo e a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. Os tempos de realização de estágio na escola devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação (educação Infantil, Ensino Fundamental, Gestão). O Estágio Curricular supervisionado deverá ocorrer em Gestão de processos e projetos educativos, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular em ambientes escolares e/ou não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto Pedagógico do Curso e assume uma direção vertical por relacionarem-se cada semestre a uma temática específica, mas também uma direção horizontal, visto que os diferentes focos do estágio devem permitir uma visão global de ambientes escolares e/ou não escolares.

Faculta-se ao aluno a realização de Estágio Não-Obrigatório, como atividade opcional, nos termos da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. No âmbito da Universidade, o Estágio Não-Obrigatório orienta-se por normas emanadas da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

4.6. Trabalho de Conclusão de Curso

O Trabalho de Curso é desenvolvido no 6º semestre. A orientação para desenvolvimento do Trabalho de Curso é recebida na disciplina Dificuldades de Aprendizagem.

4.7 Atividades Complementares (ou outras terminologias, conforme DCNs)

Atividades Complementares-Pedagogia Quadro de Atividade/Carga Horária e Máximo Permitido

Grupo 1 (Fora do Campus)			
Tipo		Carga Horária por Atividade	Máximo Permitido
A	Palestras	04	16
B	Oficinas	04	16
C	Filmes	04	8
D	Peças Teatrais	04	16
E	Conferências	04	8
F	Mostras e Exposições	04	8
G	Estágios extracurriculares e cursos com carga horária igual ou superior a 8 h/a.	12	8
H	Seminário (atividade com mais de 1 período de duração)	08	6
I	Congressos (atividade com mais de 1 período de duração e vários dias)	10	6
J	Visitas Técnicas (na cidade de São Paulo)	06	8
K	Visitas técnicas (fora da cidade de São Paulo)	08	8
L	TRE – Trabalhos voluntários como mesários, secretário ou presidente de mesa em eleições governamentais	08	6

ANEXO 10 – Atividades Complementares-Pedagogia

Quadro de Atividade/Carga Horária e Máximo Permitido

Grupo 2 (no Campus)			
Tipo	Descrição	Carga Horária por Atividade	Máximo Permitido
A	Palestras	03	16
B	Oficinas	03	16
C	Filmes	03	6
D	Peças Teatrais	03	8
E	Conferências	03	8
F	Mostras e Exposições	03	6
G	Cursos com carga horária igual ou superior a 8 h/a	10	6
H	Seminário (atividade com mais de 01 período de duração)	06	8
I	Congressos (atividade com mais de 01 período de duração e vários dias)	08	8

Atividades Complementares-Pedagogia
Quadro de Atividade/Carga Horária e Máximo Permitido

Grupo 3 (Projetos)			
Tipo	Descrição	Carga Horária por Atividade	Máximo Permitido
A	Elaboração e implementação prática de projetos de pesquisa teórica ou empírica, oficinas, formação de grupos de interesse, com produção intelectual.	10	6
B	Elaboração e implementação de projetos de iniciação científica aprovados pela Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa da Universidade Cruzeiro do Sul ou por órgãos de fomento.	15	6

Atividades Complementares-Pedagogia
Quadro de Atividade/Carga Horária e Máximo Permitido

Grupo 4 (Extensão)			
Tipo	Descrição	Carga Horária por Atividade	Máximo Permitido
A	Trabalho de Monitoria, voluntário ou não, ligado às disciplinas e aos programas de extensão institucionalizados pela Universidade Cruzeiro do Sul (PROEJA, PROESP, etc), bem como projetos ligados às questões da cidadania, família, saúde, educação ou cultura.	15	6

Programa de Monitoria

Buscando soluções para um atendimento sistemático aos alunos, o curso de Pedagogia sempre incentivou alunos proficientes para que participassem, trabalhando com seus pares que apresentam algum grau de dificuldade, em conjunto com seus professores orientadores. Em 1999, em virtude da demanda por esse tipo de necessidade, também, em outros Cursos, a Universidade sistematizou essa atividade, propondo um Programa de Monitoria.

A partir de 2000, foram implementados os processos de seleção. Houve, em função da sistematização do Programa em 1999, um considerável aumento de projetos e alunos envolvidos nesses processos. A partir de experiências anteriores, foram publicados os Editais de Seleção para Monitores. Nesses Editais constam todas as regras e condições de Participação e Seleção de Monitores.

Assim, o Programa de Monitoria da Universidade tem por objetivo possibilitar ao aluno a vivência de experiências significativas no processo de ensino e de aprendizagem à medida que auxilia o docente no desenvolvimento de atividades relacionadas a disciplinas / projetos sob sua responsabilidade. Ainda, propiciam o aprofundamento de conhecimentos práticos e teóricos, uma vez que os alunos são levados a desenvolverem trabalhos ligados aos conteúdos e especificidades de disciplinas que integram a Matriz Curricular.

Iniciação Científica

Entre outras frentes de fomento à pesquisa, a Universidade, por meio do Fundo Institucional de Apoio à Pesquisa (FIAP), desenvolve o Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), que “consiste na concessão de bolsas a alunos de graduação, por meio de quota própria, do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)”.

O Programa apoia a formação dos futuros profissionais incentivando os trabalhos voltados aos primeiros passos da pesquisa científica, proporcionando oportunidades ampliadas para a atuação nos diversos mercados.

Extensão

A Universidade, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PREAC), mantém programas, projetos e ações de extensão que são alvo de estudo e de aplicação prática dos conhecimentos teóricos ministrados em diversas áreas do saber. Entre esses, encontram-se programas e projetos premiados que destacam a inclusão da Instituição no quadro sociopolítico e cultural das comunidades, em nível regional ou local, desenvolvendo iniciativas que denotam sua preocupação em manter constante interlocução com os diversos segmentos da sociedade.

Segundo o PDI, a Extensão Universitária assume papel relevante no compromisso social da Universidade viabilizando a atuação como agente participativo e de transformação, em conformidade com a sua missão.

Complementando o PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) integra as políticas que orientam as atividades de extensão enfatizando sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.

Segundo o PPI, para o cumprimento da política de extensão são consideradas, entre outras, as atividades: