



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
PEDAGOGIA

Belém, Dezembro de 2010.

DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROF^a DR^a ANA MARIA ORLANDINA TANCREDI CARVALHO

DIRETORA ADJUNTA

PROF^a DR^a ELIANA DA SILVA FELIPE

DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROF^a DR^a GEORGINA NEGRÃO KALIFE CORDEIRO

VICE-DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROF^a MSc MARIA DA CONCEIÇÃO ROSA CABRAL

COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO DO PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA

DOCENTES

PROF^a DR^a ELIANA DA SILVA FELIPE
PROF^a DR^a ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO
PROF^a DR^a CELI DA COSTA SILVA BAHIA
PROF^a DR^a EDNA ABREU BARRETO
PROF^a MSc KARLA NAZARETH CORREA DE ALMEIDA
PROF^a DR^a SÔNIA DE JESUS NUNES BERTOLO
PROF^a DR^a SÔNIA MARIA DA SILVA ARAÚJO
PROF^a DR^a DALVA VALENTE GUIMARÃES GUTIERES

DISCENTES

ANTONIO CLÉBER BRITO DE ARAÚJO
DIOGO RAIMUNDO RODRIGUES
GISELLE SILVA SOUZA
MANOELE FRANÇA VELOSO
ELIELZA MILENA MODESTO

Colaboradores

Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
Vera Lúcia Jacob Chaves
Zenilda Fernandes Botti

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	5
2. HISTÓRIA DA UFPA E DIAGNÓSTICO DO CURSO DE PEDAGOGIA	7
2.1 A importância da UFPA no contexto amazônico.....	7
2.2 Diagnóstico do curso de Pedagogia sob a regência do PPP de 1999.....	11
2.2.1 A voz dos/as pesquisadores/as	13
2.2.2 As vozes dos documentos oficiais	30
2.2.3 A voz dos/as estudantes	34
2.2.4 A voz dos docentes	38
2.2.5 A voz dos sindicatos	42
2.2.6 A voz das agências empregadoras e egresso do Curso.....	43
3. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	47
3.1 Histórico	47
3.2 Características gerais.....	58
4. DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO	59
4.1 Fundamentos	59
4.2 Objetivos.....	64
4.3 Perfil do profissional a ser formado	64
4.4 Competências e habilidades.....	68
5. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO	69
5.1 Bases teórico-epistemológicas.....	69
5.1.1 Atividades curriculares.....	78
5.1.2 Matriz curricular.....	81
5.1.3 Desenho gráfico do currículo.....	88
5.2 Trabalho de conclusão de curso.....	89
5.3 Estágio supervisionado.....	90
5.4 Atividades Integradoras.....	94
5.5 Articulação do ensino com a pesquisa e a extensão.....	95
5.5.1 Política de Pesquisa.....	98
5.5.2 Política de Extensão.....	100
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE	101
7. INFRAESTRUTURA	104
7.1 Recursos humanos.....	104
7.2 Condições físicas.....	106
8. POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL	108
9. SISTEMA DE AVALIAÇÃO	111
9.1 Avaliação do projeto pedagógico do curso.....	113
9.2 Avaliação do Processo Educativo.....	115
9.2.1 Dos discentes.....	115
9.2.2 Dos docentes.....	118
10. REFERÊNCIAS	120
11. ANEXOS	123

APRESENTAÇÃO

Este projeto decorre de um esforço coletivo assumido pelos diversos segmentos da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação: docentes, discentes e técnico-administrativos. Tal empreendimento resultou na ampliação do levantamento de informações sobre o curso de Pedagogia perante Sindicatos, Agências Empregadoras e de egressos do Curso, abrangendo, portanto, as mais diversas “vozes” que estão diretamente vinculadas ao Curso no âmbito da sociedade mais geral. A realização dos trabalhos para a sua construção decorreu, portanto, de um dinâmico debate sobre o curso de Pedagogia da UFPA e resultou na definição do perfil de profissional para a educação que se quer formar, no âmbito da Pedagogia. Ao fazer isto, partiu-se, especificamente, das condições de possibilidade da Amazônia, e, de um modo geral, das necessidades atuais exigidas pela sociedade brasileira em termos de Educação Nacional. A legislação em vigor, correlatas à Educação Básica, e que fora estabelecida ao longo da década 1999-2009, período em que esteve em vigência o PPP anterior do Curso, balizaram, em articulação com levantamento de informações e reflexões sobre o Curso, todas as decisões tomadas e que resultaram neste novo PPP.

Ao longo dos trabalhos, o coletivo da Faculdade de Educação foi se reencontrando, compartilhando dúvidas e posicionamentos políticos, epistemológicos e científicos acerca da Pedagogia e de seu papel na formação de professores, coordenadores e de gestores da instituição escolar e do sistema de ensino. A experiência anterior de reformulação do Curso, ocorrida ao longo da década de 1990, veio à lume, reacendendo memórias que pautaram de forma madura, as reflexões e os debates promovidos. Dos trabalhos realizados com empenho por todos resultou a expectativa de que o novo projeto pedagógico atenda às exigências locais e nacionais quanto à formação do pedagogo, além de contribuir para melhoria da qualidade social da Educação Básica no Estado do Pará.

O documento segue as orientações emanadas da Pró-Reitoria de Graduação – PROEG/UFPA, com base no guia intitulado Projeto Pedagógico – orientações básicas de 2008, que prevê o seguinte roteiro: 1) Apresentação do Projeto; 2) Identificação do Curso; 3) Diretrizes Gerais do Curso; 4) Organização Curricular; 5) Procedimentos Metodológicos e Planejamento do Trabalho Docente; 6) Política de Inclusão Social; 8) Sistema de Avaliação 9) Referências e, 9) Anexos (Os dois últimos em fase de consolidação).

Assim, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, que ora apresenta-se, reflete um momento histórico de profundo amadurecimento dos segmentos da Faculdade de Educação do

Instituto de Ciências da Educação que, em meio às divergências que o curso de Pedagogia tomou ao longo dos dez primeiros anos do século XX, conseguiu ponderar sobre as decisões a serem tomadas diante de uma realidade regional e nacional, em termos de educação, tão desafiadoras. Os avanços tecnológicos promovidos por mulheres e homens, os limites impostos pela economia de mercado, a destruição da natureza, a superação de preconceitos e estigmas em direção a uma formação mais humana, foram os eixos que nortearam as discussões e, por extensão, toda a proposta que se lê a seguir.

2 HISTÓRIA DA UFPA E DIAGNÓSTICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

2.1 A importância da UFPA no Contexto Amazônico¹

O Ensino Superior no Estado do Pará até o ano de 1957 foi marcado pela criação de Faculdades e Escolas Isoladas. A primeira Instituição criada no Estado, em 31 de janeiro de 1902, a Faculdade Livre de Direito, era uma sociedade civil constituída por juristas, sob o patrocínio do Instituto Teixeira de Freitas. Em 30 de outubro do mesmo ano passou a ser mantida pelo governo do Estado do Pará. Funcionou como Faculdade Livre até 1931, quando passou à condição de Faculdade Estadual. Em 1950 foi federalizada pela Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950. A Faculdade de Direito do Pará teve uma atuação destacada em toda a Região Norte e Nordeste exercendo grande influência na vida cultural do Estado (MOREIRA, 1977).

No ano de 1903, foi criada a segunda instituição de ensino superior do Estado do Pará: a Faculdade de Farmácia. Essa faculdade funcionou durante muito tempo, de forma precária, no Palácio do Governo, com a finalidade de utilizar o Laboratório do Serviço Sanitário do Estado que lá funcionava. Teve seu reconhecimento oficial pelo governo federal somente em 1949, sendo federalizada no ano seguinte (1950).

Somente depois de onze anos foi criada a terceira instituição de ensino superior no Estado, em 4 de julho de 1914, a Escola Livre de Odontologia, reconhecida pelo governo federal em 1940. Em seguida, foram criadas a Escola de Agronomia e Veterinária (1918) e a Faculdade de Medicina (1919), federalizadas em 1950. A Faculdade de Medicina teve grande destaque no ensino superior do Estado, com grande projeção geográfica atendendo não só à Amazônia, como à grande parte do Nordeste.

Em 1931, foi criada a Escola Livre de Engenharia, voltada para a formação de engenheiros civis, oficializada em 1934. Dezesesseis anos depois foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais (1947), fundada pela Fênix Caixeiral Paraense. No ano seguinte (1948), a sociedade civil Centro Propagador das Ciências criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Faculdade tinha como um de seus principais objetivos formar profissionais para o magistério, por meio dos cursos de Licenciatura, sendo a que teve o maior número de cursos à época.

A Escola de Química Industrial do Pará, apesar de ter sido criada em 1920, paralisou suas atividades em 1931 e somente vinte e cinco anos depois (1956) foi recriada com o apoio da

¹ Este texto referente ao histórico da UFPA foi elaborado por Rosângela Novaes Lima e Vera Lucia Jacob Chaves, publicado em 2006, pelo INEP, e sofreu alguns ajustes para este documento.

Associação Comercial do Pará. Foi encampada pelo governo do Estado em 1961 e incorporada à Universidade do Estado do Pará em 1963.

Em 1950, a Fundação Paulo Eleutério Sênior, criou a Escola de Serviço Social do Pará, transferida no ano seguinte ao Instituto Ofir Loyola. Somente teve seu reconhecimento pelo governo federal após sete anos de fundada (1957).

A idéia da criação de uma Universidade no Estado do Pará surgiu por iniciativa de alguns intelectuais do Estado, que tinham projeção nos meios científicos e culturais do país, somente após o declínio do ciclo da borracha, quando o Estado passava por uma situação econômica crítica. Sob a influência européia, em 1924, houve a tentativa de criação da “Universidade Livre do Pará”, com a finalidade de manter cursos avulsos sobre diferentes matérias, com base em palestras e conferências visando a uma formação cultural em idéias gerais. Não teria regime de aulas, pois sua finalidade era a de atuar mais como órgão de divulgação científico e cultural. Tal universidade, no entanto, não conseguiu estruturar-se no Estado (MOREIRA, 1977).

Acompanhando a instituição do sistema universitário, como forma de organização do ensino superior no país, com a aprovação do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, uma nova tentativa de criação de uma universidade no Estado do Pará ganhou força, especialmente com a criação da Escola de Engenharia no mesmo ano. A avaliação era a de que com a criação dessa Escola, o Estado já possuía um número expressivo de estabelecimentos de ensino superior, o que propiciava a criação de uma Universidade. Essa idéia, entretanto, não foi bem sucedida, não obstante o empenho de seus defensores (MOREIRA, 1977).

Com o processo de federalização das Faculdades de Medicina, Direito e Farmácia no ano de 1950, foram criadas as condições concretas para o advento de uma universidade no Estado. No ano de 1952, um projeto de lei visando à criação de uma universidade no Estado do Pará foi apresentado à Câmara Federal, pelo deputado Epílogo de Campos. A justificativa era a necessidade de “despertar e dotar o homem amazônida de capacidade científica, tecnológica e artística”, num contexto da decadência do ciclo da borracha e do início do desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil.

Somente em 2 de julho de 1957, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, sancionou a Lei nº. 3.191 que criou a **Universidade do Pará**. Esta Universidade foi a 8ª instituição do gênero no Brasil. Seguiu, também, o modelo de organização das demais universidades brasileiras, sendo formada pela congregação de sete escolas superiores já existentes que adquiriram novas designações, passando a ser: Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará; Faculdade de Direito; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Odontologia; Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais e Escola de Engenharia. Em 1963 foram incorporadas a Escola de Serviço Social do Pará e a Escola de Química. Apenas duas Instituições de

Ensino Superior não foram integradas à Universidade do Pará: a Escola de Enfermagem do Estado e a Escola de Agronomia da Amazônia.

Com sede na cidade de Belém, a Universidade do Pará foi criada com o compromisso de desenvolver educação, ciência e tecnologia apropriadas ao contexto amazônico e com o objetivo de atender às expectativas de desenvolvimento regional e as necessidades do desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil que demandava a formação de outras especialidades para além de profissionais liberais. Essa Universidade foi criada integrada à rede universitária federal.

Para o trabalho inicial de implantação da Universidade foi nomeado o seu primeiro reitor, Prof. Dr. Mário Braga Henriques. Após dezoito meses de sua posse, num ato simbólico, foi instalada em janeiro de 1959, a Universidade do Pará, em sessão presidida pelo Presidente Kubitschek. A presença do Presidente da República na criação oficial dessa universidade, além de constituir-se no ato cultural mais importante do governo federal para a Amazônia, era parte do projeto de integração nacional e coincidiu com a derrubada da última árvore do desmatamento da estrada Belém-Brasília.

A estrutura física da Universidade era composta por vários prédios em diferentes espaços geográficos, no centro da cidade. A Universidade do Pará contava em 1957, ano de sua fundação, com 1008 alunos matriculados nos onze cursos oferecidos: Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia Civil, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Pedagogia, Matemática, Letras e o curso de Estudos Sociais (Geografia e História unificados). Após dez anos de sua criação (1967) a Universidade dobrou o número de cursos ofertados além dos já citados, os cursos de Física, Formação de Ator, Biblioteconomia, Química, Serviço Social, Arquitetura, Administração, Ciências Contábeis, Geologia, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica e Engenharia Química. As matrículas foram triplicadas nesses dez anos de criação, apresentando em 1967 um total de 3.020 alunos matriculados em cursos de formação profissional.

Em 1964, com a instalação da ideologia da ditadura militar no Brasil foi iniciada uma Reforma Universitária, inspirada nos Acordos MEC/USAID, no Plano Atcon e no Relatório Meira Mattos. Tal Reforma, consolidada em 1968, objetivava implementar o modelo de Universidade norte americana no Brasil, cuja estrutura administrativa era baseada no modelo empresarial taylorista/fordista, voltado para obtenção do rendimento e eficiência, com ênfase na organização e na racionalização do espaço físico, da estrutura administrativa e dos serviços. Fazia parte dessa lógica o afastamento da estrutura física das universidades dos espaços de decisão política que se localizavam nos centros das cidades. Como resultado dessa política, foi iniciada em 1967 a construção do Campus ,às margens do Rio Guamá, numa região periférica da cidade de Belém, então chamado Núcleo Pioneiro, hoje, Campus Universitário do Guamá.

Em 20 de agosto de 1965 foi sancionada a Lei 4.759 determinando que “as Universidades e Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos

estados, serão qualificadas de federais e terão denominação do respectivo estado” (FÁVERO, 2000, p.101). Dessa forma, a então Universidade do Pará passou a denominar-se de Universidade Federal do Pará. A partir das Leis nº 5.539, de 27 de novembro, e nº 5.540, de 28 de novembro, ambas de 1968, a UFPA passou a organizar-se em Centros e Departamentos e foram criados órgãos deliberativos para coordenar e supervisionar o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse plano foi aprovado pelo Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969. Em 2 de setembro de 1970, o Conselho Federal de Educação aprovou o Regimento Geral da Universidade Federal do Pará, por meio da Portaria nº 1307/70, sintonizado à reforma universitária que passara a vigor, em 1969.

A Universidade Federal do Pará é uma instituição pública federal de ensino e pesquisa, vinculada ao MEC, localizada numa região depositária de recursos naturais e culturais extremamente estratégicos para o desenvolvimento da economia e da sociedade mundial neste novo século.

Essa realidade coloca a Universidade Federal do Pará diante de inúmeros desafios porque cumpre um papel estratégico e decisivo para o desenvolvimento da Região Amazônica e do Estado do Pará, numa conjuntura em que a política governamental tem subtraído, cada vez mais, os incentivos financeiros necessários para que a instituição seja capaz de desenvolver, por meio das suas funções de ensino, pesquisa e extensão, um projeto acadêmico à altura dos desafios postos pela sociedade amazônica e paraense, com competência científica e técnica (CHAVES, 2005).

Desde 1986, a UFPA expandiu sua área de atuação para o interior do Estado, com a criação de campi universitários, localizados em cidades estratégicas das microregiões paraenses. Ressalte-se que é a única Universidade Federal da Região Amazônica que se estrutura em dez (10) campi, atingindo 115 municípios dos 143, o que representa o atendimento a 80% do Estado do Pará, favorecendo o desenvolvimento de ações educativas e científicas em todos os níveis.

Recentemente, a UFPA passou por um processo de reestruturação, assumindo estatutariamente a configuração de universidade *campi*. São *campi* da UFPA os pólos de Belém, Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Marabá e Soure. Em 2009, o então campus de Santarém foi transformado em universidade federal. Cada *campus* poderá ser constituído de Unidades Acadêmicas, de Unidades Acadêmicas Especiais e de Órgãos Suplementares. São Unidades Acadêmicas os Institutos e os Núcleos. Os Institutos devem estar compostos de pelo menos duas subunidades acadêmicas. Os Núcleos são unidades acadêmicas dedicadas a programa/s regular/es de pós-graduação, de caráter transdisciplinar, com autonomia acadêmica e administrativa, preferencialmente voltados para estudos sobre os problemas amazônicos. Desse modo, nessa nova estrutura, deixam de existir os departamentos e aparecem as Faculdades, com seus respectivos cursos de graduação. No caso particular do ICED, anteriormente denominado de Centro de Educação (CED), encontra-se composto de três subunidades: a Faculdade de Educação, a Faculdade de Educação Física e o Programa de Pós-Graduação em Educação. A Faculdade de Educação, *lócus* em

que é ofertado o curso de Pedagogia, está composto de 72 docentes, 1.072 discentes e 2 técnico-administrativos.

2.2 Diagnóstico do Curso de Pedagogia sob a Vigência do PPP de 1999

A universidade, como instituição que se encarrega da formação acadêmico-profissional de jovens e adultos, enfrenta desafios de diversas ordens. Um desses desafios diz respeito ao atendimento das demandas sociais, cada vez mais amplas, com recursos cada vez mais escassos. As instituições universitárias têm se constituído em espaços privilegiados de reflexão acerca das relações que se constroem no âmbito institucional e das pressões externas oriundas de diferentes segmentos sociais.

Como forma de atender a essas demandas, o ICED tem investido fortemente na melhoria da qualidade do ensino em diferentes níveis, graduação e pós-graduação. O investimento decorre de um processo de reflexão coletiva, instituído no âmbito universitário, a partir de ações articuladas entre as subunidades acadêmicas.

Investir em processos avaliativos, como mecanismo de melhoria da qualidade do ensino, não significa articular-se a uma visão meramente mercadológica, pautada na lógica da concorrência. A idéia de se promover a melhoria da qualidade de ensino se associa a uma dimensão formativa, articulada a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social. Nessa direção, entende-se que a avaliação institucional constitui-se em uma prática social e política, e como tal encontra-se impregnada de valores científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, dentre outros (SOBRINHO, 2005). Nesse sentido, ao se reconhecer que a avaliação afirma valores, parte-se do pressuposto de que se caracteriza como um dos processos fundamentais que direciona a prática pedagógica aplicada na escola, orientando o processo de formação do sujeito. Segundo Hoffmann (1991), a avaliação é essencial e inerente à educação, principalmente quando concebida como problematizadora e reflexiva.

A avaliação institucional do curso de Pedagogia da UFPa pretende se constituir como uma atividade contínua e sistemática, que possibilite uma visão global e integrada da formação desenvolvida nesse Curso. O processo avaliativo, nesta perspectiva, assume “um forte sentido pedagógico” (SOBRINHO 2005, p. 33).

Pautada nesta concepção de avaliação, o ICED vem promovendo ao longo dos últimos anos, estudos com o propósito de analisar e discutir o currículo então vigente e recolher a partir de processos de diálogo e reflexão, elementos para a reformulação curricular.

No ano de 2010, foi constituída uma Comissão de professores e alunos para apresentar à comunidade um projeto de reestruturação do Curso. De forma mais sistemática e objetivando estabelecer um processo dialógico de reestruturação, a Comissão inicia um processo de avaliação

cujas etapas foram marcadas pela escuta de sujeitos que tem relação com o passado e com o presente do Curso. Assim, no período de seis meses, foi possível proceder à avaliação, estabelecer as bases para a reformulação do curso de Pedagogia da UFPA e instaurar o debate com a comunidade acadêmica.

Os objetivos da avaliação foram assim definidos:

- ✓ Desenvolver procedimentos avaliativos sistemáticos das atividades curriculares, visando levantar questões que dizem respeito à qualidade do ensino proporcionado pelo Curso;
- ✓ Diagnosticar as condições de oferta das atividades curriculares do Curso quanto à atinência de seus objetivos;
- ✓ Verificar a pertinência dos princípios curriculares em relação à realização das atividades curriculares no Curso;
- ✓ Verificar as potencialidades e dificuldades enfrentadas por egressos do Curso em suas atividades profissionais.
- ✓ Identificar as potencialidades e dificuldades enfrentadas pelos profissionais egressos do Curso na visão de sindicatos e empregadores.

Ao se conceber a avaliação educacional como um processo contínuo, tem-se como horizonte estimular a comunidade educativa a assumir de modo efetivo e responsável à direção desse processo, com vistas a constituir a avaliação institucional como “um empreendimento permanente e coletivo de produção da qualidade educativa” (SOBRINHO, 2005, p. 70). Desse modo, o processo iniciado no âmbito da Comissão deve ter a continuidade como princípio fundante, pois é fundamental superar a cultura de avaliação episódica e pontual até então efetivadas.

Este diagnóstico apresenta as bases da reformulação do Curso a partir do estudo de documentos oficiais que o afetam diretamente, de pesquisas sobre o curso de Pedagogia da UFPA, além da escuta de diferentes segmentos sociais: alunos iniciantes e concluintes, egressos, professores, agências empregadoras e sindicatos de professores.

O estudo dos documentos e de pesquisas produzidas sobre o curso de Pedagogia em articulação com a escuta dos sujeitos resultou em reflexões sobre opções feitas sobre a formação do pedagogo na UFPA e da prática desenvolvida no interior do Curso. Importa destacar que a consulta realizada junto aos professores ocorreu por intermédio da técnica Grupo Focal; com os alunos promoveram-se debates com base em três quesitos: pontos positivos, pontos negativos e sugestões. Com egressos, agências empregadoras e sindicatos, realizaram-se eventos denominados Roda de Conversa, em que a partir de temas propostos pela Comissão os convidados avaliaram a atuação e a formação dos pedagogos na região. Devido à dificuldade em operacionalizar a consulta com os egressos, que acabou resultando na presença de apenas um convidado, apresentam-se as falas

significativas deste na subsecção em que se descreve a Roda de Conversa com as agências empregadoras, isto é, no item 2.2.6.

Os dados sistematizados pela Comissão resultaram no diagnóstico que segue e que retrata as “vozes” de diferentes sujeitos sobre a formação de professores realizada no Curso. Para efeito de apresentação das sínteses produzidas nos estudos e vários encontros realizados, organizou-se este documento em cinco partes. A *primeira* evidencia as vozes dos pesquisadores, que foram abstraídas de relatórios, textos e resumos publicados. A *segunda*, as vozes dos documentos oficiais. A *terceira*, as vozes das/os estudantes – iniciantes e concluintes. A *quarta*, as vozes das/os professoras/es. A *quinta* e última apresenta as vozes dos estudantes egressos, das agências empregadoras e dos sindicatos.

2.2.1 A Voz dos/das pesquisadores/as

Ao longo da década de 1999-2009 alguns projetos de pesquisas sobre o curso de Pedagogia da UFPA foram realizados. Isto se deveu principalmente ao estímulo a produção de estudos de caráter avaliativo proporcionados por chamadas públicas, a exemplo dos Editais do Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – PROINT –, da UFPA,² programa articulado por três Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP).

Em atendimento a esses editais, a partir de 2003, sete projetos do ICED são aprovados.

Em 2003 são aprovados os seguintes projetos: A Política de Interiorização da UFPA na Amazônia, da professora Maria do Socorro da Costa Coelho; O Ensino de Filosofia: reflexões em torno das divergências e convergências frente à nova LDB, de Maria Neuza Monteiro.

No edital 2004-2005 são aprovados os projetos: A formação do pedagogo na UFPA: o atual Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia na visão dos alunos e egressos do campus do Guamá, do professor Genylton Odilon Rego da Rocha; Prazer e conhecimento na cultura universitária de alunos/as do curso de Pedagogia da UFPA, de Laura Maria Silva Araújo Alves.

No edital 2006-2007 são aprovados os projetos: O curso de Pedagogia/UFPA e a questão étnico-racial: um estudo das representações dos estudantes sobre os conteúdos étnico-culturais, da professora Wilma de Nazaré Baía Coelho; Os egressos no curso de Pedagogia da UFPA: mundo do trabalho e qualidade de vida, de Orlando Nobre Bezerra de Souza; Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico de comportamento e compreensão de leitura de universitários de pedagogia da UFPA, de Laura Maria Silva Araújo Alves.

² De 1998 a 2007 o Programa publicou sete editais: 1998 (dois editais foram publicados), 2000, 2001, 2003, 2004-2005, 2006-2007.

Além desses projetos executados com financiamentos oriundos dos editais PROINT, outra professora, que não teve projeto concorrente aos editais PROINT, mas que se dedicou a fazer estudos sobre o curso de Pedagogia, teve seu estudo analisado para fins deste diagnóstico. Trata-se da Professora Doutora Sônia de Jesus Nunes Bertolo. Esta, entre os anos de 2005-2007, desenvolveu os seguintes projetos: Política curricular, formação e desempenho acadêmico discente no curso de Pedagogia da UFPA; A vivência universitária na percepção de alunas/os evadidas/os do curso de Pedagogia da UFPA.

Ainda identificaram-se no site do Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED (PPGED/ICED) três dissertações sobre o curso de Pedagogia na década de 2000. São elas: A identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos, de Helane Cibele do Nascimento Campos, orientada pelo Professor Doutor Salomão Mufarrej Hage, defendida em 2009; Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de Pedagogia da UFPA, de Jadson Fernandes Garcia Gonçalves, orientada pela Professora Josenilda Maria Maués da Silva, defendida em 2005; Os limites e virtudes do projeto “emancipacionista” do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, de Rozinaldo Ribeiro da Silva, orientada pelo Professor Ronaldo Marcos de Lima Araújo, defendido em 2005.

Além dos estudos já descritos, também foi identificada a tese de doutoramento, defendida pela professora do ICED Arlete Maria Monte de Camargo, em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulada “Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação dos professores para as séries iniciais – o caso do Pará.

São, portanto, onze os projetos de pesquisa que tratam do curso de Pedagogia da UFPA ao longo da década de 2000 e que serão aqui explorados: sete oriundos do edital PROINT, anos 2004-2005 e anos 2006-2007; três dissertações defendidas no PPGED/UFPA, entre os anos 2005-2009; a tese de doutoramento defendida na UFMG, em 2004.

O atual Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia na visão dos alunos e egressos do Campus do Guamá

De autoria do Professor Genylton Odilon Rego da Rocha, o projeto intitulado “A formação do pedagogo na UFPA: o atual Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia na visão dos alunos e egressos do campus do Guamá” tinha como objetivo “reunir, a partir da análise de dados coletados junto aos alunos e egressos, elementos que contribuíssem para a avaliação institucional do atual Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação da UFPA, implantado a partir de 1999” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2006, p. 101).

Nos resumos do I Seminário de Avaliação Proint 2005-2006, o autor do estudo afirma ter realizado somente a primeira e a segunda etapa do projeto, referente a estudos bibliográficos e documentais, que ajudaram no embasamento teórico do tema. Assim, não se chegou à terceira etapa do estudo, a de aplicação dos instrumentos de coleta de dados junto aos estudantes.

O (des) prazer dos alunos do Curso de Pedagogia pelo conhecimento

De autoria da Professora Laura Maria Silva Araújo Alves, o projeto intitulado “Prazer e conhecimento na cultura universitária de alunos/as do curso de Pedagogia da UFPA” objetivava “investigar a relação entre prazer de saber dos alunos do curso de Pedagogia e os conhecimentos proporcionados pelo currículo do atual Projeto Político Pedagógico do Curso, tendo em vista a construção de indicadores para a sua reformulação”. Acrescenta ainda a autora “a intenção é identificar o grau de interesse e dedicação dos alunos pelos conhecimentos que o Curso oferece no âmbito de seu currículo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2006, p. 161).

A pesquisa abrangeu três momentos: 1) Diagnóstico do perfil motivacional dos universitários de Pedagogia sobre sua escolha profissional; 2) Identificação da identidade e auto-percepção dos universitários de Pedagogia; 3) Levantamento da prática de leitura em universitários de Pedagogia. Para tanto, aplicou-se, no primeiro momento, que tratou de questões motivacionais, 202 questionários com alunos matriculados em 2003 e 100 com universitários matriculados em 2005. No segundo momento, que abordou a questão da identidade dos alunos, foram aplicados outros questionários, desta vez para 176 universitários regularmente matriculados em 2002 e 2004. No terceiro, que contemplou informações sobre a leitura, aplicou-se também questionário a 310 universitários de Pedagogia matriculados (87 ingressos no Curso em 2001, 70 ingressos em 2002, 81 ingressos em 2003 e 73 em 2004).

A pesquisadora chega às seguintes constatações:

- ✓ Que a maioria dos alunos escolheu o curso de Pedagogia em nível universitário por se identificarem com o Curso e gostarem da área da Educação Infantil;
- ✓ Boa parte dos universitários tem uma expectativa positiva ao ingressar no Curso e dizem “que desejam adquirir mais conhecimento, métodos e técnicas para atuar na Educação”;
- ✓ Que há três grupos de alunos ingressantes: um que escolhe o Curso como primeira opção para se profissionalizar e porque querem trabalhar na área; outro que o escolhe não por ser de sua preferência, mas porque é um Curso fácil de ingressar na UFPA; por fim o que escolhe a Pedagogia por apresentar, ao final do Curso, maior oferta de trabalho no mercado profissional;
- ✓ Os alunos não manifestam uma identidade e se vêem como “bons” universitários;

- ✓ Que os alunos desejam permanecer se qualificando e colocam como projeto de vida “continuar na carreira estudantil;
- ✓ Há os alunos insatisfeitos, que planejam mudar de Curso;
- ✓ Os alunos apresentam desinteresse nas aulas, não gostam de ler, têm dificuldades com a prática de leitura e escrita;
- ✓ Que a participação dos alunos nas atividades de leitura é insuficiente e que não apresentam habilidades metacognitivas para a leitura.

Por fim, a pesquisadora indica que é preciso reestruturar o currículo do Curso e implementar políticas voltadas para o ensino, pesquisa e extensão capazes de melhor adaptar os alunos ao Curso.

O desconhecimento dos alunos do curso de Pedagogia da UFPA sobre as questões étnico-raciais

Realizado pela Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, o projeto de intitulado “O curso de Pedagogia/UFPA e a questão étnico-racial: um estudo das representações dos estudantes sobre os conteúdos étnico-culturais” apresentava como objetivo “conhecer as representações de raça, etnia, discriminação e preconceito racial no universo acadêmico, por meio da análise das formulações dos alunos e dos planos de curso de duas disciplinas [Legislação de Ensino e Antropologia]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2009, p. 111).

A pesquisa abrangeu consulta a 60% de três turmas de alunos do 4º semestre de 2004 a 2006, totalizando, ao final, 77 alunos, que cursaram as disciplinas Legislação de Ensino e Antropologia. Para tal, aplicou-se questionário. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com 13 alunos, que responderam ao questionário. Realizou-se, ainda, exame dos planos de cursos das disciplinas. A pesquisadora chega aos seguintes resultados:

- ✓ Distorções e desconhecimentos acerca de conceitos básicos referentes às relações étnico-raciais, que deveriam ser abordadas nas disciplinas anteriormente identificadas;
- ✓ Dificuldades dos alunos na discussão das legislações educacionais e desconhecimento quase completo da Lei nº 10.639/2003;
- ✓ O preparo do professor sobre o tema é deficiente.

A satisfação dos alunos de Pedagogia pelo Curso

A pesquisa de autoria do Professor Orlando Nobre Bezerra de Souza, intitulada “Os egressos no curso de Pedagogia da UFPA: mundo do trabalho e qualidade de vida” visava “avaliar os impactos dos processos de formação [do curso de Pedagogia] nas suas dinâmicas de vida e de trabalho” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2009, p. 116).

Metodologicamente, o contato inicial com os egressos foi feito a partir de pesquisa junto aos arquivos do colegiado do curso de Pedagogia e do Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos da

UFPA (CIAC/UFPA). De posse das informações sobre a localização dos egressos, aplicou-se, após contato, um questionário que foi aplicado a 139 ex-alunos, correspondendo a 10% do total de 1281 profissionais que concluíram o Curso no período de 1995-2005. Posteriormente, realizou-se entrevistas com 11 egressos que responderam ao questionário.

Por fim, o pesquisador constata:

- ✓ Ao ingressarem na Universidade objetivavam “qualificação profissional com vistas à inserção no mundo do trabalho, além de demonstrar interesse pela área da educação, o que os motivou a cursar Pedagogia”;
- ✓ Dentre as dificuldades enfrentadas no Curso, apontam “a falta de articulação entre teoria e prática; a falta de acompanhamento docente nas disciplinas de prática e estágio; a desarticulação do Curso com a realidade educacional”;
- ✓ O Curso é satisfatório, oferecendo uma boa formação;
- ✓ A formação recebida estava “condizente com as exigências do mundo do trabalho no momento de sua formatura”;
- ✓ Atuam, na sua maioria, em instituições de ensino;
- ✓ Estão satisfeitos com a atividade profissional atual, já que o Curso atendeu, em parte, às suas expectativas de vida e trabalho ao promover a inserção no mundo produtivo e, por extensão, a melhoria de vida para si e seus familiares.

Aluno de Pedagogia: um leitor condicionado às avaliações exigidas nas disciplinas

O estudo realizado pela Professora Laura Maria Silva Araújo Alves, intitulado “Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico de comportamento e compreensão de leitura de universitários de pedagogia da UFPA” tinha por objetivo “investigar o comportamento e compreensão de leitura na formação de futuros docentes, enfocando: gênero literário que mais lê; leituras mais freqüentes no Curso; motivação para a leitura; tempo e espaço de leitura; estratégias metacognitivas para a leitura; identificar as dificuldades percebidas durante a leitura dos textos acadêmicos; verificar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas com maior freqüência pelos universitários” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2009, p. 99).

Participaram da pesquisa, na condição de informantes, 153 alunos matriculados, que responderam a um questionário aplicado em sala de aula. Os dados revelam, segundo a pesquisadora:

- ✓ Que os alunos escolhem ler um livro segundo o seu gênero literário;
- ✓ Que lêem no Curso capítulos de livros, que são indicados para a realização de trabalhos;
- ✓ Que os alunos dedicam menos de duas horas por semana à leitura;

- ✓ Em geral, a prática da leitura ocorre em casa e muito pouco nos espaços da Universidade dedicados a esse fim, como as bibliotecas;
- ✓ As leituras feitas são, em geral, indicações de professores, apresentadas nas suas respectivas disciplinas;
- ✓ Que os alunos não tem o hábito de comprar livros devido, segundo eles, sua baixa condição econômica;
- ✓ Que as leituras realizadas em sala de aula são descontextualizadas e repetidas;
- ✓ A leitura é uma prática realizada em função dos trabalhos exigidos pelo professor.

Situação socioeconômica e cultural dos alunos de Pedagogia da UFPA

Nos anos 2004-2005 a Professora Sônia de Jesus Nunes Bertolo realiza a pesquisa intitulada “Política curricular, formação e desempenho acadêmico discente no Curso de Pedagogia da UFPA”, com o objetivo de “traçar o perfil socioeconômico e cultural das/os alunas/os ingressantes no curso de Pedagogia da UFPA a partir do ano de 2001” (BERTOLO, 2005, p.7). Seu fim último era fazer uma avaliação do Curso, de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que fora implementado em 1999, e vivenciado pelos alunos ingressos entre os anos 2001-2005. A pesquisadora admite que pretendia obter “subsídios para a avaliação institucional, assim como pretendeu identificar a pertinência das atuais atividades acadêmicas desenvolvidas no seu interior” (Idem, p. 16).

A avaliação aborda os seguintes eixos: 1) Perfil socioeconômico e cultural dos alunos; 2) Motivação e perspectivas iniciais destes; 3) Percepção das/os alunas/os sobre o Curso – pontos positivos e pontos negativos. Metodologicamente, aplicou-se um questionário com os alunos, contendo cinquenta e sete questões fechadas e cinco abertas, agrupadas nos seguintes temas: 1) Dados de identificação; 2) Escolarização dos alunos e dos pais; 3) Nível socioeconômico; 4) hábitos culturais e motivações; 5) Expectativas e avaliação do Curso. Participaram da pesquisa 403 alunas/os do total de 537 matriculados no ano de 2004, abrangendo os três turnos: manhã, tarde e noite. Dos 403, 95 ingressaram em 2001; 96 em 2002; 97 em 2003 e 94 em 2004.

Os resultados desse estudo são reveladores. A pesquisadora sintetiza:

- ✓ As alunas/os são em sua maioria procedentes de uma faixa socioeconômica posicionada entre classe baixa e classe média baixa;
- ✓ Grande parte das/os alunas/os realiza o Curso simultaneamente a atividades de trabalho. Portanto, as/os alunas/os do Curso são alunas/os trabalhadoras/es, mas este trabalho nem sempre está vinculado a atividades do magistério;
- ✓ O Curso permanece sendo predominantemente composto por mulheres, que ingressam nele na faixa dos 18 aos 24 anos de idade, de estado civil solteira;
- ✓ A maioria das alunas/os é oriunda/o da escola pública;

- ✓ Muitas/os das/as alunas/os não vieram para o Curso propriamente por desejarem ser professoras/es, mas porque essa foi a via mais fácil de ingressar na UFPA;
- ✓ A escolha pelo Curso foi induzida muito mais por pressões sociais e por facilidades de acesso a um emprego imediato de que pelo desejo em ser professor/a;
- ✓ Quanto às expectativas, a pesquisa constata que 62% admite que o Curso atendeu às suas expectativas. Do conjunto de opções de atuação que o Curso oferece, o magistério é a última das intenções escolhidas pelos alunos;
- ✓ Do total de 380 alunos consultados, apenas 26 alunos manifestaram interesse pelo magistério;
- ✓ O nível de escolaridade do pai das/os alunas/os concentra-se em maior percentual no Ensino Fundamental incompleto e o da mãe no Ensino Médio concluído;
- ✓ 60% das/os alunas/os não possui computador em casa e a maioria acessa, portanto, a internet fora de suas residências;
- ✓ 84% das/os alunas/os não dominam nenhuma língua estrangeira;
- ✓ 64% das/os alunas/os não possuem nenhuma experiência com a docência;
- ✓ Raros são os alunos que freqüentam o teatro, quando tem oportunidade;
- ✓ A freqüência em salas de cinema é superior a do teatro, mas não é uma prática total entre as/os estudantes da pedagogia. Das/os alunas/os consultadas/os, 7% revelou nunca ter entrado em uma sala de cinema;
- ✓ Visitas a museus e exposições de arte também não fazem parte da vida cultural das/os alunas/os do Curso;
- ✓ Das atividades culturais cultivadas, destacam-se a ida a shows de música e leitura de revistas de informação;
- ✓ O gênero musical de maior interesse é a Musica Popular Brasileira (MPB), seguido do Brega;
- ✓ Ainda que as/os alunas/os leiam revistas de informação, a freqüência desta é bastante baixa, pois as/os alunas/os que dizem desenvolver esta prática, o fazem uma vez ao mês;
- ✓ Quanto à leitura de jornal, apesar desta prática fazer parte das atividades culturais das/os alunas/os, ela se dá também numa freqüência de uma vez ao mês. Isto significa constatar que a prática de leitura de revistas e jornal não faz parte do cotidiano das/os alunas/os do Curso;
- ✓ Em se tratando de revistas especializadas, como as revistas da área, esta prática fica ainda mais infreqüente. Isto se revela nos percentuais: 10% das/os alunas/os responderam que nunca leram nenhuma revista da área da Educação;
- ✓ Em termos de acesso a informação, o meio mais utilizado é a televisão e o rádio;

- ✓ Dos programas de televisão mais assistidos, destacam-se os noticiários e as novelas;
- ✓ Em relação ao Curso, dois pontos positivos se destacam: a qualificação das/os professoras/res e a dedicação/compromisso de algumas/uns professoras/res pelo Curso;
- ✓ Os pontos negativos do Curso são: falta de assiduidade e cumprimento dos horários de aula; metodologias de ensino pouco estimulantes; prepotência de alguns professores; relacionamento conflituoso de alguns professores com alunos; ausência de atividades práticas; oferta irregular de disciplinas eletivas; a presença de disciplinas no currículo que repetem conteúdos; excesso de disciplinas; oferecimento de disciplinas concentradas (sistema de bloco); fluxo ineficiente de informações e comunicação entre as instâncias administrativas e as/os alunas/os; ausência de horário de funcionamento da administração no noturno; oferta irregular das disciplinas eletivas e ausência de ordenação do fluxo curricular; o mau atendimento nas diversas instâncias administrativas do ICED; acervo bibliográfico insuficiente na biblioteca setorial;
- ✓ As três disciplinas que os alunos mais gostam são: Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e Fundamentos da Didática;
- ✓ As três disciplinas que os alunos menos gostam são: História da Educação Brasileira e da Amazônia, História Geral da Educação e Pesquisa Educacional.

As possíveis explicações para a evasão no curso de Pedagogia

O projeto de autoria da Professora Sônia de Jesus Nunes Bertolo, intitulado “A vivência universitária na percepção de alunas/os evadidas/os do curso de Pedagogia da UFPA”, visava “levantar os fatores determinantes da evasão no referido Curso [curso de Pedagogia]” (BERTOLO, 2007, p. 6). As/Os alunas/os evadidas/os submetidos a aplicação de entrevistas ingressaram no período de 1998 a 2005. Numa primeira aproximação com os dados estatísticos, a pesquisadora constatou que os alunos evadidos do período já identificado perfaziam um total de 223 alunos, isto é, 22% do total de alunos que ingressaram no Curso. Destes, a pesquisadora tentou inicialmente contato com 186 ex-alunos (114 por e-mail e 72 por telefone). Destes, 14 concederam entrevista à pesquisadora. Também se realizou entrevista com o Coordenador do Colegiado do curso de Pedagogia à época e com o diretor do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da UFPA.

A pesquisadora chega às seguintes sínteses sobre a evasão no curso de Pedagogia no período de 1998 a 2005:

- ✓ A maioria das/os alunas/os evadidas/os encontra-se na faixa etária própria de ingresso de estudantes no ensino superior, isto é, entre 21-24 anos de idade; também constatou que a maioria é de estado civil solteira/o;

- ✓ Curiosamente a maioria das/os evadidas/os são oriundas/os da escola particular;
- ✓ A maioria não concluiu o curso superior nem em outra/s universidades e/ou outro/s curso/s, o que caracteriza evasão do sistema e não evasão institucional;
- ✓ Também curiosamente, o pai e mãe da maioria das/os alunas/os evadidas/os possui grau superior completa;
- ✓ A maioria já está no mercado de trabalho;
- ✓ Destaca-se que há um número significativo de homens que se evadem do Curso;
- ✓ A média de permanência no Curso dessas/es alunas/os evadidas/os é de 2 anos;
- ✓ Os motivos da evasão são de diferentes ordens, não havendo a predominância em dado fator, mas um motivo bastante citado é a menor dificuldade de ingresso no Curso, isto é, os alunos ingressam no Curso não porque têm interesse em cursá-lo, mas porque ele é um Curso fácil de ingresso na UFPA. Ao ingressar no curso de Pedagogia os alunos vislumbram a possibilidade de trocar de curso durante a formação;
- ✓ É evidente o desinteresse dos alunos pelo Curso, pois a maioria disse querer, na verdade cursar: Jornalismo, Psicologia, Educação Física, Processamento de Dados, entre outros cursos;
- ✓ Sobre os problemas enfrentados no Curso, os evadidos apontam: a pouca informação sobre o Curso por parte dos gestores e ambiente acadêmico hostil no qual são promovidos poucos espaços de integração e convivência acadêmica, além da ausência de professores às aulas;
- ✓ Mas os problemas pessoais foram os mais determinantes para o abandono do Curso;
- ✓ Os alunos evadidos não são alunos de baixo rendimento acadêmico, muito pelo contrário, são alunos com desempenho BOM;
- ✓ Os alunos evadidos nutrem o desejo de concluir seus estudos em nível superior, mas não no curso de Pedagogia da UFPA;
- ✓ Em termos de sugestão para a manutenção dos alunos no Curso, os evadidos sugerem, em nível institucional: 1) Criação de mecanismos institucionais de apoio psicopedagógico ao estudante; 2) Flexibilidade curricular e aprimoramento do Curso; 3) divulgação entre as escolas do Ensino Médio do perfil do Curso.

Uma análise dos fundamentos teóricos do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia

Em 2005, o mestrando Rozinaldo Ribeiro da Silva, do Programa de Pós-Graduação do ICED/UFPA (PPGED/ICED/UFPA), defendeu a dissertação intitulada “Os limites e virtudes do projeto ‘emancipacionista’ do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará”, que tinha como objetivo

“[...] verificar, por meio de pesquisa documental, as virtudes e limites deste projeto [PPP do curso de Pedagogia] que se assume como proposta emancipacionista” (SILVA, 2005, p. viii). Assim, o autor desenvolve seu estudo a partir da seguinte questão: é possível afirmar, com base no marxismo, que o projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA é coerente como projeto emancipacionista? (SILVA, 2005, p. 6). A partir do conceito de emancipacionismo na teoria marxista, o autor faz o cotejamento analítico do documento e chega às seguintes considerações:

- ✓ O PPP apresenta teoricamente uma visão crítica da sociedade que se coaduna ao modelo emancipacionista constante na visão crítica da sociedade capitalista conforme o marxismo e se apresenta como avançado e ousado;
- ✓ O PPP é avançado na medida em que propõe uma formação totalizante e não especializada;
- ✓ Ao tomar a categoria *trabalho como a base da formação*, o PPP do curso de Pedagogia atende a uma formação emancipacionista;
- ✓ A preocupação com uma “forte formação teórica” demonstra que a formação emancipacionista pode se dar por esta via;
- ✓ A relação teoria-prática como princípio fundante da formação ratifica a formação emancipacionista;
- ✓ Que, com base no estudo do PPP do curso de Pedagogia, o CED (Centro de Educação), hoje Instituto de Ciências da Educação (ICED), apesar de se fundamentar no marxismo, não efetiva a formação emancipacionista que diz almejar;
- ✓ A educação emancipacionista no PPP do curso de Pedagogia é um ideal a ser almejado, portanto, distante da realidade social concreta de emancipação da sociedade capitalista;
- ✓ O currículo do curso de Pedagogia atende aos interesses liberais de mercado da sociedade capitalista e não aos interesses de emancipação da classe trabalhadora;
- ✓ O PPP é contraditório, pois, ao tempo que diz pretender formar profissionais “capazes de participar do processo de emancipação social” se propõe a formar trabalhadores em educação (pedagogos) “para o mercado de trabalho”;
- ✓ O PPP ainda que diga se contrapor ao modelo de educação posto pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, que tem como mote a preparação para o mercado de trabalho, mantém um modelo curricular de formação para o mercado;
- ✓ Ao tempo em que propõe uma formação crítica, engajada e de resistência, o projeto resvala no utilitarismo da sociedade burguesa quando se propõe a formar trabalhadores da educação capazes de atuar em diferentes espaços da sociedade capitalista;
- ✓ Embora almeje contrapor-se à formação aligeirada, a reformulação do Curso diminuiu a carga horária em 1.585 h/a;

- ✓ Ao fazer uma análise das transformações das disciplinas de fundamentos em disciplinas do núcleo básico, constata-se que a sólida formação teórica ficou fragilizada e não fortalecida na reformulação do Curso;
- ✓ A pesquisa como princípio educativo não se constitui, já que as disciplinas de pesquisa são ampliadas (a carga horária de disciplinas de pesquisa saltou de 300 h/a para 695 h/a), mas se voltam para a elaboração do TCC, e não para a prática pedagógica cotidiana do trabalho docente.

O pesquisador conclui seu estudo dizendo:

A nossa principal conclusão a respeito das orientações do Projeto CED: proposições e trajetória de formação é que, pelas idéias expressas em suas proposições, o mesmo pode ser considerado uma manifestação do campo contra-hegemônico (do capitalismo) na educação, propondo uma formação para além do mercado de trabalho capitalista, ou seja, opõe-se à lógica de educação burguesa. Porém, o referido projeto político-pedagógico apresenta, em sua trajetória de formação, implicações que inviabilizam a formação emancipacionista expressando-se de modo paradoxal e contradizendo-se internamente. Em outras, palavras: é um ator que sabe o que dizer na teoria, mas não consegue se expressar no palco (SILVA, 2005, p.144).

A produção do professor nas práticas discursivas produzidas nos documentos do movimento de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UFPA

Jadson Fernandes Garcia, aluno do mestrado em educação do ICED, defendeu em 2005, a dissertação “Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de Pedagogia da UFPA”. Com base no pensamento de Michel Foucault, o pesquisador objetiva, com essa dissertação, “analisar a produção de discursos pedagógicos sobre formação de professores e as práticas discursivas acionadas e operacionalizadas no processo de constituição de uma subjetividade docente específica, por meio de tecnologias de subjetivação, de técnicas de si” (GARCIA, 2005, p. 4). Para tanto, parte o autor das seguintes questões: Qual a proveniência do discurso pedagógico sobre formação de professores no interior do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA? Como estes surgem, para responder a que urgência histórica? Qual sua emergência? Que docente, em particular, se deseja? (caberia a pergunta: quem deseja?) Qual sua identidade? Que identidade se deseja para este docente? Que estratégias de moralidade, que regras de condutas ou práticas morais são prescritas para forjá-lo? Quais *técnicas de governança* são postas em jogo para produzi-lo, fabricá-lo? O que se prescreve a esse docente? O que ele “*deve*” ser? Que subjetividade docente se deseja neste discurso?

Ao fim e ao cabo, o pesquisador chega às seguintes sínteses:

- ✓ No caso específico do curso de Pedagogia da UFPA, e seu processo de avaliação e reformulação curricular iniciado em 1992, a voz da ANFOPE foi preponderante e é ela que vai conduzir o processo de reformulação do Curso;
- ✓ O processo de reformulação do Curso ocorreu no bojo de embates teóricos controversos, de visões diferenciadas sobre o Curso, de discussões pautadas em concepções divergentes do ponto de vista ideológico, político e filosófico. Isto tudo se apresenta de forma pulsante nos documentos de mobilização em torno da reformulação do Curso;
- ✓ Há um forte apelo político nos debates;
- ✓ A concepção de docência presente nos documentos evidencia as inúmeras concepções presentes nos debates da época, em que a visão da ANFOPE prevalece;
- ✓ A reformulação do curso de Pedagogia prescreve um dado professor, certa prática docente que se funda numa Pedagogia emancipatória;
- ✓ O perfil de professor traçado é de um profissional crítico, comprometido com a transformação da sociedade;
- ✓ O discurso pedagógico crítico em oposição ao discurso conservador do Estado, que se produz nas discussões da reformulação do Curso aparece no rastro do discurso da política e da economia de mercado;
- ✓ Há um poder pastoral que rege os discursos sobre a docência, que arrebanha a todos para uma dada direção de prática – a prática de poder de mudar a história por meio da ação profissional da educação por meio da pedagogia crítica emancipatória.

A ANFOPE influencia a identidade profissional do pedagogo no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA

Em 2009, a mestranda Helane Cibele do Nascimento Campos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, defende a dissertação “A identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos”, com objetivo de, por meio da análise de documentos, “investigar a proposta de identidade profissional do atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (*Campus Belém*), entrecruzando, de um lado com a identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006, e buscando, de outro lado, identificar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as proposições identitárias presentes nessas orientações curriculares” (CAMPOS, 2009, p. 8). A questão básica que norteia a pesquisa é: Em que a identidade profissional do Pedagogo, proposta no curso de Pedagogia da UFPA, aproxima-se ou distancia-se da identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Pedagogia no Brasil, homologadas em 2006? (Idem, p. 15). Assim, a pesquisadora chega às seguintes conclusões com a reformulação do Curso:

- ✓ O curso de Pedagogia da UFPA foi fortemente influenciado pelas orientações da ANFOPE, principalmente no que diz respeito à docência como base da identidade profissional do Pedagogo;
- ✓ Com a reformulação, o pedagogo obtém uma formação mais integrada no que diz respeito à docência e gestão do ensino;
- ✓ A reestruturação curricular aprovada no curso de Pedagogia se mostrou produto de um processo de resistência às políticas oficiais do governo que visavam implantar cursos aligeirados de formação docentes;
- ✓ O curso de Pedagogia da UFPA para formar docentes para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental;
- ✓ O curso de Pedagogia da UFPA no seu atual Projeto Político Pedagógico o concebe enquanto licenciatura, em que outras dimensões do trabalho pedagógico são formadas para além do exercício profissional em sala de aula;
- ✓ No perfil do licenciado do curso de Pedagogia da UFPA é dada uma ênfase à formação para a docência, que é tratada como uma das principais dimensões do trabalho pedagógico, embora se enfatize que essa dimensão não represente todo o trabalho pedagógico, que é, de fato, considerado o eixo principal da formação do Pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA;
- ✓ No perfil do Pedagogo indicado pelas Diretrizes Curriculares foram especificadas três dimensões para esse profissional: a docência, a gestão e, por fim, a produção e difusão do conhecimento;
- ✓ A produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional também são enfatizadas na proposta das Diretrizes, o que indica a necessidade de um percurso curricular que prepare para a pesquisa no campo educacional capaz de gerar novos conhecimentos e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos no Curso;
- ✓ Os eixos destacados para esse perfil foram os mesmos defendidos pela ANFOPE, em 1998, quais sejam: sólida formação teórica; a unidade entre teoria/prática; a gestão democrática; o compromisso social; o trabalho coletivo e interdisciplinar, a incorporação da concepção de formação continuada;
- ✓ Os discursos sobre a formação de educadores comprometidos com a realidade social e com o domínio de seu trabalho pedagógico coincidem aparentemente com outros discursos que visam à formação de um novo perfil do trabalhador que se exige no atual

modelo de produção, que tende a superar as práticas especializadas com objetivos de construir um trabalhador polivalente;

- ✓ O atual Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia mencionado garantiu 3.200 horas para a duração do Curso, sendo que houve uma redução da carga horária em relação ao currículo anterior, pelo menos quanto à formação de um perfil que contempla a atuação profissional na docência e na gestão;
- ✓ O curso de Pedagogia da UFPA dividiu sua carga horária adotando como referência os núcleos de formação: núcleo básico, núcleo específico e núcleo eletivo. A contagem da carga horária para a integralização curricular é feita a partir das disciplinas e atividades de cada núcleo existente no Curso. Essa distribuição da carga horária não deixou, também, de considerar 300 horas mínimas de prática de ensino de acordo com a legislação vigente. Sendo que, segundo o CED (2001, p. 42) a prática de ensino a ser desenvolvida em 300 horas contempla as diferentes áreas de abrangência da formação: docência, gestão e organização do trabalho pedagógico.
- ✓ No curso de Pedagogia da UFPA o núcleo básico é aquele que contém maior carga horária, sendo que este núcleo é destinado à formação teórico-prática, incluindo as atividades de pesquisa. O núcleo específico é o segundo núcleo com maior carga horária, destinado à formação específica para a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais, no ensino normal em nível médio, na gestão escolar e nos diversos níveis do sistema de ensino, bem como, em ambiente não-escolares. O núcleo eletivo é o que contém menor carga horária, sendo que este é destinado à formação para atuação em variadas modalidades de ensino, e diversos contextos educacionais. As atividades independentes também têm uma carga horária prevista, que é de 110 horas, sendo que esse tempo já está incluído na carga horária de 350 horas, determinada para o núcleo eletivo;
- ✓ O curso de Pedagogia da UFPA esteve inserido no contexto de mudança curricular em nível nacional, empreendidos pelo governo que visa se adequar à nova lógica do mercado, contudo não se pode afirmar que os princípios defendidos no atual Projeto Político Pedagógico adotem cegamente os preceitos estipuladas pela mudança oficial;
- ✓ No curso de Pedagogia da UFPA, a docência é compreendida como apenas uma das dimensões do trabalho pedagógico, embora seja uma dimensão importante que materializa grande parte do processo pedagógico na escola. O trabalho pedagógico foi eleito como um eixo condutor do currículo desse Curso, visando à vinculação do fazer pedagógico com a prática social mais ampla. Essa é uma concepção, que durante várias décadas, foi defendida para o profissional de educação, que tem como fundamentação a categoria trabalho, que exige, além do domínio técnico científico, a compreensão de todo

o fazer pedagógico, que é inerente a uma prática social transformadora de uma dada realidade;

- ✓ A pesquisa também é compreendida como um princípio educativo que se faz necessária em uma proposta curricular que tem o trabalho pedagógico como eixo central de sua formação. Contudo, o seu desenho curricular não expressa muito bem essa concepção no que se refere à formação do gestor.

Ao final a autora defende que:

No PPP do curso de Pedagogia o eixo de formação referente à gestão também poderia ser mais bem desenvolvido. Embora se compreenda que todo o currículo do curso trate da formação do gestor, as disciplinas referentes à dimensão “Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico”, que são as principais responsáveis pela formação técnica e política de um gestor educacional, poderiam ter uma articulação maior com as outras disciplinas do curso que têm um enfoque específico na formação para atuação na docência e na pesquisa (CAMPOS, 2009, p. 83).

[a importância de] um currículo integrado, organizado não somente a partir de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassem os limites dessas, centrados em temas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc.(Idem, p, 94).

Currículo do curso de Pedagogia da UFPA: objeto de divergências políticas

Elaborada por Arlete Monte de Camargo, a tese intitulada “Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais”, defendida em 2004, analisa o processo de mudanças nas concepções curriculares sobre a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior a partir dos currículos do curso de Pedagogia em três universidades situadas no Estado do Pará – Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade da Amazônia (UNAMA). Grosso modo, a autora analisa em separado cada currículo, visando compreender o processo de mudança nas concepções curriculares nos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, e em nível superior. Ao fim e ao cabo a autora, com base nas ementas disponibilizadas, identifica que o currículo do curso de Pedagogia da UFPA foge à tendência, na década passada, de aligeiramento da formação, não se inserindo na lógica que privilegia a relação custo-benefício.

De um modo geral, a autora faz as seguintes considerações sobre o currículo do curso de Pedagogia da UFPA:

- ✓ Que ele reflete a história de vida profissional de seus docentes, que tem pouca experiência com a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais;
- ✓ Observa-se a ênfase nas disciplinas direcionadas para a compreensão crítica da escola e do contexto sócio-cultural, das características individuais dos alunos e dos respectivos

processos de desenvolvimento e a ausência de disciplinas direcionadas para os conteúdos específicos das séries iniciais ou da Educação Infantil;

- ✓ Os conteúdos específicos da Educação Infantil e séries iniciais foram timidamente introduzidos no desenho curricular;
- ✓ Há no currículo uma preponderância de disciplinas de Fundamentos;
- ✓ O currículo do curso de Pedagogia da UFPA reflete a adesão de seus mentores aos princípios da ANFOPE: sólida formação teórica, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social do educador, trabalho coletivo e interdisciplinar, incorporação da formação continuada;
- ✓ Há uma influência da “teoria crítica” no currículo, de orientação marxista e neomarxista;
- ✓ O desenho curricular pautado em enucleações incentiva a integração entre atividades e disciplinas que apresentam vínculos entre o que propõe cada núcleo ou dimensão;
- ✓ A preocupação com a questão interdisciplinar não se reflete na materialização das ementas propostas;
- ✓ Não há relação entre o que propõe os componentes curriculares voltados para a pesquisa e os componentes curriculares direcionados para a docência;
- ✓ O currículo da UFPA não priorizou componentes curriculares direcionados para o conhecimento dos conteúdos específicos das séries nas quais o futuro professor atuará;
- ✓ O currículo não inclui o aproveitamento da experiência anterior dos alunos como estratégia curricular nas turmas especiais destinadas à formação de professores das redes municipais do Estado do Pará;
- ✓ A inclusão no currículo de conteúdos sobre novas tecnologias ainda se manifesta timidamente;
- ✓ A disciplina *Fundamentos da Educação Especial*, segundo o que evidencia sua ementa, não instrumentaliza para a educação inclusiva na sala de aula e fora dela.

A título de reflexão provisória

Mediante o exposto, destacam-se três pontos a respeito do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA, ressaltados enfaticamente pelas pesquisas.

O primeiro diz respeito aos seus fundamentos teóricos. Sobre tal tema constata-se: a) as contradições presentes nos fundamentos do PPP, que ora se pautam em uma visão crítica, contra-hegemônica em relação ao sistema econômico da sociedade brasileira, inter-relacionado às estruturas macro do capitalismo; ora acrítica, até cúmplice e a serviço desse sistema econômico, que tem o Banco Mundial como seu grande representante; b) a descontinuidade presente na relação entre os fundamentos e o desenho curricular do Curso. Assim, questiona-se: Que fundamentos

devem hoje pautar o PPP do Curso? Como vemos a escola no contexto da sociedade brasileira, ainda mais articulada ao sistema capitalista mais amplo em que a educação, por meio de um aparato legal produzido pelo Estado, foi assumindo *o lugar de estar a serviço* do mercado? Em que medida nossa autonomia relativa nos permite refundar esse lugar e manter a coerência entre uma proposta crítica e seu desenho curricular? Mais: os mapas teóricos que temos nas mãos conseguem nos ajudar a construir esses fundamentos? Em outra direção com o mesmo fim: que ideário coletivo hoje nos mobiliza na formulação dos fundamentos do PPP do curso de Pedagogia?

Os alunos, é certo, procuram a universidade porque almejam ter uma profissão, inserir-se no mundo do trabalho e ter um lugar garantido no mercado. Como se pode atender a essa expectativa sem nos tornar reféns do mercado? O estatuto da UFPA coloca o “desenvolvimento do pensamento crítico” como fim. Ora, de que maneira pode-se estar atendendo a esse fim, que já está explicitado no estatuto?

O segundo ponto a ressaltar é o desinteresse pelo Curso, a apatia generalizada que as leituras indicadas, as disciplinas com conteúdos que se repetem e os trabalhos acadêmicos solicitados promovem entre os alunos, ainda que estes reconheçam a qualificação inquestionável dos professores, de suas *doutas sabedorias*. Este dado revela que há problemas no currículo. Que modelo de desenho curricular implementar mediante manifestações insatisfatórias tão contundentes dos alunos? A Faculdade de Educação conta com um coletivo de professores muito diverso, o que é bom. Todavia parece que essa diversidade não está se convertendo em um bem para os alunos. Como então superar essa apatia generalizada que também parece estar afetando os professores? Em que medida, a ausência de um trabalho mais integrado, de produção coletiva, não está reforçando o agravo dessa situação? Aqui, portanto, duas questões parecem ser necessárias de serem pensadas: o novo desenho curricular e os modos de produção do trabalho docente na Faculdade de Educação tendo em vista a efetivação desse desenho curricular.

O terceiro e último ponto trata-se da relação entre fundamentos, currículo e estrutura de funcionamento do Curso, com suas subunidades formadoras: Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) e Grupos de Pesquisa. Sobre isto, questiona-se: que formação curricular é capaz de integrar o estudante nessas subunidades? De que maneira os Grupos de Pesquisa, articulando Graduação e Pós-Graduação, podem estar, do ponto de vista curricular, alimentando os fundamentos do Curso? De que maneira a pesquisa como um princípio epistemológico, capaz de promover uma docência inovadora e uma gestão escolar democrática, pode estar sendo viabilizada com a articulação entre Faculdade de Educação e Pós-Graduação? Como transformar a pesquisa em uma atividade cotidiana que supere uma oportunidade que acaba se transformando em privilégio, quando garantida a alguns poucos bolsistas?

2.2.2 As Vozes dos Documentos Oficiais

Para a realização do estudo dos documentos oficiais relacionados e co-relacionados ao curso de Pedagogia, procedeu-se às seguintes etapas: levantamento dos documentos; Escolha de documentos a serem estudados; Estudo comparativo entre a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 do CNE e o PPP do curso de Pedagogia 1999; Estudo das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA. O estudo do Estatuto e Regimento Geral da UFPA, do Regimento do ICED e do Regimento da FAED, assim como do PPP do curso de Pedagogia de 1999, foi realizado por ocasião da elaboração dos fundamentos do novo PPP, daí as reflexões sobre esses documentos estarem explorados na parte deste documento que trata das Diretrizes Curriculares do Curso.

Nesta fase, foram levantados os seguintes documentos para estudo: PPP do Curso de Pedagogia de 1999; Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA; Estatuto & Regimento Geral da UFPA; Regimento do ICED; Regimento da FAED; Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; Regulamento do Ensino de Graduação na UFPA, de 18 de fevereiro de 2008.

O estudo comparativo entre a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 do CNE e o PPP do curso de Pedagogia 1999 apresenta sínteses das informações mais importantes desses documentos para a elaboração deste PPP. Para efeito de análise cruzada dos documentos, estabeleceu-se 17 indicadores de análise: Formação; Conceituação de Docência; Base da Formação; Denominação do Curso; Princípios; Perfil do Egresso; Estrutura Curricular; Carga Horária; Atividades Curriculares; Distribuição de Carga Horária; Integralização de Estudos; Estágio Curricular; Prática de Docência e Gestão; Discentes; Possibilidades de Opção Curricular. Ausências; Formação de Especialistas. Segue uma análise síntese desse estudo.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Resolução 1/2006 – CNE) como o Projeto Político Pedagógico da Pedagogia da UFPA de 1999 (Resolução 2669/1999 - CONSEPE), no que se refere à formação para o licenciado em pedagogia, assinalam **a docência como base da formação do pedagogo** e instituem cinco modalidades de magistério, conforme se pode verificar nos excertos dos textos legais a seguir referenciados:

Art. 2º

1. Docência na Educação Infantil,
2. Anos iniciais do Ensino Fundamental,
3. Ensino Médio na modalidade normal,
4. Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar,
5. Áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º

Parágrafo único:

I- as **atividades docentes** também compreendem **participação** na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

- II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (DCN-Pedagogia, 2006, grifos nosso)

Sob a ótica formativa, há uma articulação entre docência, gestão e produção do conhecimento nas diretrizes nacionais e no atual PPP da Pedagogia da UFPA, uma vez que nesse último documento se prevê como possibilidade formativa ao licenciado a docência como base da formação:

1. Docência na Educação Infantil
2. Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental,
3. Docência no Ensino Médio - modalidade Normal - nas disciplinas de formação pedagógica,
4. Gestão e coordenação pedagógica de unidades educacionais escolares e não - escolares (PPP Pedagogia da UFPA, 1999).

A articulação entre ação educativa e processos pedagógicos configura-se, no texto legal em análise, a partir do conceito de docência que segundo as DCN da Pedagogia, significa:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (DCN-Pedagogia, art. 2º §1º, 2006, grifos nosso).

Neste particular, o PPP de Pedagogia da UFPA concebe a docência como uma dimensão privilegiada do trabalho pedagógico, mas que não o expressa na sua totalidade.

No que diz respeito à base da formação do pedagogo, há algumas orientações desconexas sobre a formação, considerando-se as competências previstas no Art. 5º, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia. Tais orientações são identificadas ao se promover uma ampla formação, que admite possibilidades formativas no campo da docência no âmbito escolar, no processo de produção do conhecimento em educação e na participação da gestão. Sobre essa última possibilidade se observa que, em nenhum artigo das Diretrizes, é mencionada a expressão “preparar para a gestão”. A formulação recorrente refere-se à “participação na gestão”, conforme constatado nos termos do parágrafo único, do art. 3º, que trata das habilidades e conhecimentos dos estudantes de Pedagogia.

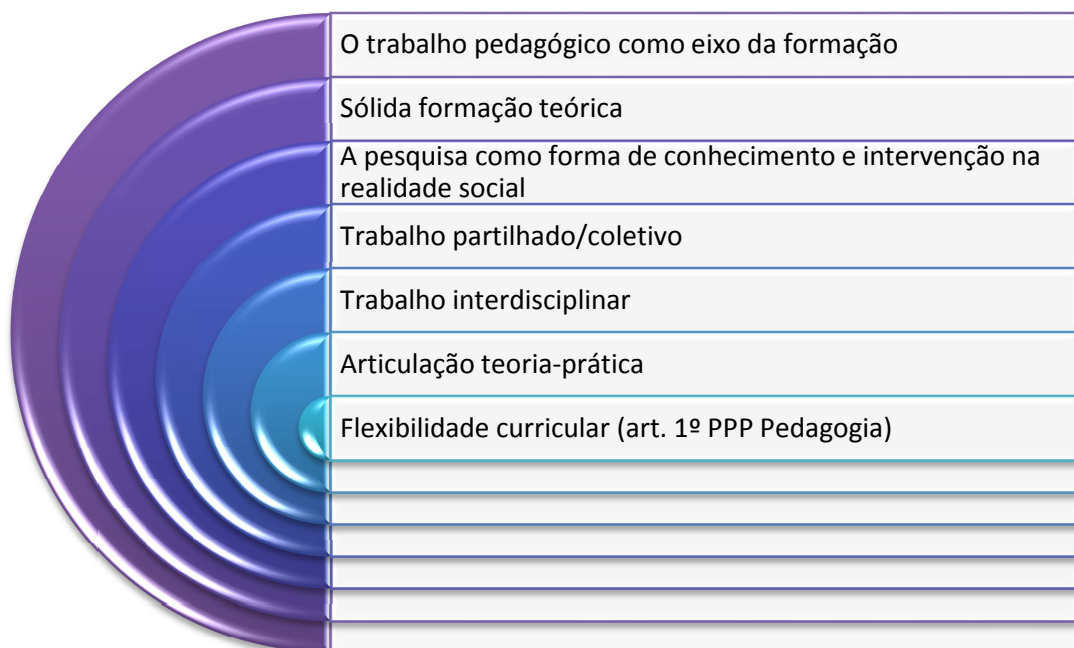
- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - **a participação na gestão** de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Grifos nosso).

Quanto à denominação do Curso sugerem as Diretrizes Nacionais que se forme o Licenciado em Pedagogia. Sobre essa recomendação, observou-se que há omissão ao termo Pleno que aparece

no atual PPP da Pedagogia da UFPA.

Os princípios que devem pautar a formação do pedagogo estão previstos no art. 3º, das DCN de Pedagogia, por meio da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Já no PPP de Pedagogia da UFPA, além da interdisciplinaridade também são contemplados os seguintes princípios:

Princípios do PPP de Pedagogia - 1999



O perfil formativo do aluno egresso também se constitui num dos elementos constitutivos das Diretrizes Nacionais. Neste quesito são arroladas dezesseis competências do pedagogo. Nessas recomendações há indicativos para que os cursos trabalhem com informações e habilidades.

A estrutura curricular prevê a organização de três núcleos denominados de básico, de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. Nesse aspecto identificou-se certa identidade com o atual PPP da Pedagogia, que já se organiza em três núcleos (Básico, Específico e Eletivo).

A carga horária também é um ponto em comum entre as DCN da Pedagogia e do atual PPP do curso de Pedagogia da UFPA, pois em ambos os textos legais há previsão de 3.200 horas para a formação do pedagogo.

No que diz respeito à integralização de estudos, constatou-se uma grande variedade de atividades curriculares, incluindo diversas possibilidades formativas para além de disciplinas. As atividades curriculares compreendem, dentre outros: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; e, b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.

Na integralização de estudos se prevê a obrigatoriedade de inclusão, no projeto curricular, do estágio em docência, a ser realizado ao longo do Curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares, que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências. No art. 8º, das DCN da Pedagogia percebe-se que o estágio deve ser cumprido nos diferentes níveis da docência:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

A inclusão do estágio Curricular para a docência é um aspecto diferencial em relação ao PPP da Pedagogia da UFPA, uma vez que nesse documento a inserção do aluno nas escolas se dava por intermédio de práticas de ensino. As diretrizes prevêem ainda que a prática de docência e gestão se efetive por intermédio de “observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos” (Art. 8º das DCN da Pedagogia – 2006).

A formação do especialista deve ser realizada em cursos de pós-graduação, estruturados para esse fim, e abertos a todas as licenciaturas. Este aspecto, de certo modo, gera dúvida em relação ao art. 64 da LDB, que trata sobre a formação dos profissionais da educação em cursos de Pedagogia.

Há recomendações nas Diretrizes Nacionais que as instituições estabeleçam uma política de equivalência para os alunos que desejarem cumprir seu percurso formativo sob a égide da nova regulamentação do projeto do Curso.

Na análise empreendida constatam-se algumas ausências nas DCN's da Pedagogia, principalmente, no que diz respeito ao percurso curricular, as modalidades de diplomação, o tempo de duração do Curso e os conteúdos específicos das disciplinas.

De um modo geral pode-se verificar pontos em comuns entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e o atual PPP do curso de Pedagogia da UFPA, principalmente, no que diz respeito à docência como base da formação do pedagogo, como também na organização da estrutura curricular.

2.2.3 A Voz dos/as Estudantes

O processo de escuta aos estudantes se deu com alunos iniciantes (3º e 4º semestres) e concluintes (9º e 10º semestres) dos turnos diurno e noturno no horário respectivo de aulas. Participaram 120 alunos do Curso, o que representa 15% do total de alunos matriculados. O debate ocorreu no horário de aula dos alunos e foi coordenado por professores e representantes dos estudantes que integram a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia. O encaminhamento das discussões foi pautado na apresentação dos objetivos da avaliação e foram indicados como ponto central do debate os pontos negativos, os pontos positivos e as sugestões para melhoria do Curso. As falas dos discentes foram gravadas e anotadas no momento da escuta.

Houve uma intensa participação dos alunos que se manifestaram sobre diferentes aspectos do cotidiano do curso de Pedagogia, com destaque para a questão curricular. Na organização e classificação das falas geradas nos debates, se adotou alguns procedimentos da análise de conteúdo construídos a partir da perspectiva de Bardin (1977)³. Nessa direção, recorreu-se a sucessivas leituras, de modo a identificar marcas nos discursos dos alunos iniciantes e concluintes. Após esse procedimento partiu-se para a construção de quadros de pré-análise, com o intuito de identificar tendências gerais nas falas dos sujeitos participantes. Categorizações temáticas foram estabelecidas a partir do recorte das unidades discursivas e posterior agrupamento pela sua significação aproximada e a classificação temática. Importa destacar que, o agrupamento dos posicionamentos se deu pela prevalência de opiniões. Ou seja, as falas foram agrupadas tomando-se como referência o sentido idêntico ou aproximado das manifestações.

Assim, adotou-se como unidade de registro os “núcleos de sentido” expressos na comunicação, cujo conteúdo produz significações ao objeto de estudo selecionado. Segundo Bardin (1977, p. 106), o tema “é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc”.

Após esses procedimentos obteve-se como síntese um conjunto de oito categorias e de subcategorias, que serviram de base para a análise. Desse modo, foi possível identificar pontos

³ Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo se caracteriza por um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e à interpretação desses materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção.

positivos e problemas relativos: (a) à organização curricular (fluxo da oferta das disciplinas e PLE - Período Letivo Especial); (b) à atuação das/os professoras/es; (c) às disciplinas da área de fundamentos; (d) aos núcleos eletivos; (e) às práticas e estágio; (f) às disciplinas de pesquisa; (g) às disciplinas de gestão e de ambientes não-escolares.

Sobre os pontos positivos, a análise possibilitou o agrupamento em três categorias, a saber: 1) relacionadas ao corpo docente; 2) relacionadas diversificação de formação que o Curso oferece e, 3) relacionadas ao funcionamento regular do Curso.

A manifestação dos alunos indica que a qualificação docente é o aspecto de maior positividade no curso de Pedagogia da UFPA. Foram freqüentes as referências à ampliação da titulação dos professores ocorrida nos últimos anos. Outro aspecto relacionado ao corpo docente diz respeito ao trabalho desempenhado por esses professores e à dedicação de “alguns” deles. Sobre esta questão, assim se posicionaram os alunos: “Alguns professores competentes, sabem repassar os conhecimentos”; “há comprometimento de alguns docentes em relação ao conteúdo, aos horários”. Os alunos destacam, portanto, o alto nível de qualificação dos professores.

No que diz respeito à diversificação formativa que o Curso oferece, os alunos apontam como um aspecto de grande qualidade do Curso. Ou seja, na visão dos alunos a formação do pedagogo “multi-habilitado” possibilita uma ampliação de possibilidades de atuação profissional. Outro aspecto relatado como muito positivo foi a funcionamento de modo regular do Curso, em razão da não existência de greves nos últimos anos.

Quando se passou a analisar os pontos negativos manifestos pelos alunos em relação ao curso de Pedagogia da UFPA, verificou-se que eles são superiores se comparados aos positivos identificados. Os aspectos mais evidenciados dizem respeito a problemas relativos à Organização Curricular (fluxo da oferta das disciplinas e Período Letivo Especial – o PLE), à atuação do professor, às disciplinas da área de fundamentos, aos núcleos eletivos, às práticas e estágio, às disciplinas de pesquisa, às disciplinas de gestão e de ambientes não-escolares e à infraestrutura do Curso.

Os problemas relatados referentes à organização curricular se desdobraram em duas subcategorias: uma relacionada ao fluxo da oferta das disciplinas no Curso; outra sobre a oferta de disciplinas no PLE.

O primeiro grupo de questões se destaca na fala das/os alunas/os concluintes. Elas/es ressaltam a inobservância de alguns requisitos de sequenciação lógica dos conteúdos na oferta das disciplinas. Dizem que muitas disciplinas de caráter prático são ofertadas antes das de caráter teórico. Exemplo disto é oferta da disciplina Prática de Educação Infantil, cursada antes de FTM da Educação Infantil. Vale ressaltar que o Colegiado de Pedagogia, em 2008, validou em seu conselho a dispensa da obrigatoriedade de sequenciação entre disciplinas teóricas e práticas, como o caso supracitado.

Os alunos destacaram que foi freqüente a oferta de disciplina, sem encadeamento lógico dos conteúdos, como ocorreu com as disciplinas de pesquisa. Originalmente o fluxo curricular previa certa ordenação (Pesquisa Educacional, Metodologia da Pesquisa, Seminário de Pesquisa I, Laboratório de Pesquisa, Seminário de Pesquisa II e TCC), que não foi cumprida quando da oferta das disciplinas.

No segundo grupo de problemas sobre a organização curricular, foi observado pelos alunos que há um excesso de oferta de disciplinas em forma de PLE. O tom da crítica apontou denúncias graves, como o não cumprimento da carga horária pelos professores, principalmente os lotados em outros institutos. Denunciam também que não há controle da frequência do professor que ministra disciplinas no PLE e eles fazem acordos com os alunos para diminuir a carga horária, de modo que uma disciplina que deveria ser cumprida em um mês, acaba por ser ministrada em uma semana.

No que diz respeito à atuação do professor, os alunos criticaram: a ausência de um planejamento integrado na ação docente, no que diz respeito aos conteúdos e métodos utilizados nas disciplinas; a falta de comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos; a não fiscalização do trabalho dos professores das práticas e estágio; a demora na devolutiva das avaliações e lançamentos de conceitos; a ausência de política de avaliação do trabalho docente; alguns professores, em função de suas ocupações na Pós-Graduação, acabam por negligenciar suas aulas na graduação; a ausência de um trabalho mais efetivo que propicie a vivência dos alunos em atividades de extensão.

Em relação ainda à questão que envolve a atuação de parte dos professores da Pós-Graduação, os alunos ouvidos evidenciam que ainda que altamente qualificados, alguns docentes pouco tem contribuído com o ensino de graduação. Dizem eles que há professores que faltam às aulas, autorizam seus orientandos da Pós-graduação ministrar aula no seu lugar, sem nenhum planejamento integrado. Para estes alunos que se manifestaram sobre esses /as professores/as que atuam na Pós-graduação, falta compromisso maior com a graduação, e com a docência. Eles são categóricos: “o professor pesquisador precisa estar em sala de aula!”

No que diz respeito à oferta de diferentes disciplinas no currículo, os alunos fizeram as seguintes ponderações:

- ✓ Disciplinas de Fundamentos da Educação. Sugerem não iniciar o Curso com as disciplinas de fundamentos (Filosofia e História), uma vez que os alunos se ressentem de uma orientação melhor nas disciplinas na fase inicial do Curso. Os alunos se ressentem ainda da ausência de uma disciplina no início do Curso que os auxilie na elaboração de trabalho didático-científicos – fichamento, resenha, resumos, artigos e normas da ABNT –, além de uma disciplina que trate de ética profissional.

- ✓ Núcleo Eletivo. Transformar algumas disciplinas eletivas em obrigatórias como, por exemplo, EJA e Financiamento da Educação; repensar a organização das atividades independentes, pois há muita subjetividade quando da análise curricular dessas atividades e no computo da pontuação. Outra questão mencionada refere-se às dificuldades dos alunos do noturno em participar de eventos durante o dia. Além disso, o excesso de carga horária para atividades independentes dificulta a integralização curricular do aluno do noturno, já que por serem trabalhadores, o deslocamento no contraturno acarreta enormes dificuldades. Há ainda no currículo, uma ausência de discussão sobre temas relativos à educação ribeirinha, educação do campo e educação indígena.
- ✓ Práticas e Estágios. Sobre essas atividades curriculares, há pouca diversidade de campo de estágios, pois se tem privilegiado a docência em espaços escolares; outra observação refere-se ao fato de que os alunos mencionam não há haver acompanhamento efetivo do professores nas atividades de estágio e prática, já que os alunos se sentem abandonados e sem orientação; dizem que as práticas de ensino não funcionam, já que não há socialização dos relatórios produzidos pelos alunos. Há ainda críticas sobre a oferta de prática em PLE, pois as escolas estão em recesso ou férias coletivas.
- ✓ Pesquisa. Os alunos avaliam que há um excesso de disciplina de pesquisa; os alunos não se sentem instrumentalizados para a prática da pesquisa; há muitas diferenças entre as práticas dos docentes que trabalham com essas disciplinas; além de desconhecimento das linhas de pesquisa do ICED.
- ✓ Gestão e atuação do pedagogo em ambientes não-escolares. É frágil a formação na área de gestão e em ambientes não-escolares; não há estágio em instituições não escolares e as disciplinas de gestão deveriam vir logo no início do Curso.
- ✓ Educação Especial. Rever a disciplina de Fundamentos da Educação Especial e incluir uma disciplina de Libras no currículo;
- ✓ Articulação entre teoria e prática. Os alunos avaliam que o Curso é conteudista e, portanto, de pouca prática. Assim, destacam ser necessário uma relação maior teoria-prática.

No que diz respeito à infraestrutura, à organização e ao funcionamento do Curso, os alunos enfatizaram a necessidade de melhorar o acervo da biblioteca e o fluxo de informações e comunicação entre as instâncias administrativas e os alunos, principalmente no que diz respeito aos estágios e à duração do curso.

Nas falas dos alunos foi possível identificar sugestões para melhoria do Curso. Para esses discentes é preciso, no processo de reestruturação curricular, atentar-se para:

- ✓ Organizar o fluxo curricular de modo a encadear os conhecimentos;
- ✓ Incluir estágio voltado para gestão em ambientes não-escolares;
- ✓ Instituir mecanismos de controle e fiscalização da oferta de disciplinas em PLE;
- ✓ Fiscalizar a frequência dos professores que ministram prática de ensino e estágio;
- ✓ Fortalecer a formação do pedagogo para a gestão em ambientes não-escolares;
- ✓ Repensar a oferta de disciplinas eletivas;
- ✓ Extinguir as disciplinas Prática de Ensino na Escola Normal, Seminário de Pesquisa I e II e Biologia da Educação;
- ✓ Incluir disciplinas sobre EJA (fundamentos e prática);
- ✓ Incluir uma disciplina introdutória sobre elaboração de trabalhos acadêmicos;
- ✓ Instituir prática de planejamento entre os professores para evitar a repetição de conteúdos;
- ✓ Rever as atividades independentes;
- ✓ Incluir a discussão sobre o ECA e a Lei 10. 639/2003;
- ✓ Instituir um processo de avaliação do trabalho dos professores;
- ✓ Instituir mecanismos de participação dos alunos em atividades de extensão;
- ✓ Incluir disciplinas de LIBRAS e Braille.

2.2.4 A voz dos docentes

Avaliação do curso de Pedagogia também se estendeu aos docentes. Por intermédio de uma convocação eletrônica, os docentes foram convidados a se manifestar quanto à avaliação que fazem do atual Projeto Político Pedagógico.

A escuta aos professores se processou em dois encontros. No primeiro encontro foi apresentado, por parte da Coordenadora da Comissão de Avaliação, o projeto de avaliação do Curso. Em seguida foram apresentadas sínteses produzidas por docentes integrantes da Comissão sobre aspectos legais e estudos avaliativos já produzidos sobre o curso de Pedagogia da UFPA e posteriormente se instalou um grupo focal que debateu o perfil, princípios e pressuposto da formação do pedagogo na UFPA. No segundo encontro, em que se deu continuidade às discussões iniciadas no primeiro, procedeu-se ao seguimento do grupo focal a partir de dados críticos pontuados pelos alunos sobre o Curso. As falas manifestas em ambos os encontros, foram gravadas e anotadas por docentes integrantes da Comissão. Houve também registro fotográfico e filmagem de parte do trabalho desenvolvido com os professores.

O trabalho de sistematização das falas e à semelhança do procedimento adotado na escuta aos estudantes se concentrou na identificação de “marcas” dos discursos produzidos pelos professores. Desse modo, buscou-se evidenciar as unidades de sentido comuns nos diferentes

posicionamentos. Por intermédio dos “recortes” estabelecidos por um processo de seleção de falas significativas foi possível construir unidades de significados relativos ao agrupamento de “conteúdos” manifestos nas falas dos professores. Como síntese desse processo foi possível identificar questões relativas a problemas de natureza relacional (conflitos entre grupos de alunos) e referentes aos princípios curriculares.

No que diz respeito aos problemas de relacionamento entre os alunos de Pedagogia, houve o pronunciamento de um professor, que manifestou sua preocupação com a existência de grupos fechados entre os alunos. Para esse professor essa questão dificulta em grande medida a atuação dos professores em sala de aula. Destacou a resistência dos alunos mudarem de grupo de estudo.

Na visão de outra docente, a problemática que afeta o Curso, no que diz respeito aos conflitos de relacionamento na sala de aula é o comprometimento do princípio de trabalho coletivo e solidário, que se pretende infundir na formação dos estudantes. Essa questão também foi manifesta por outra docente do Curso, ao afirmar que os conflitos dificultam a diversificação do trabalho pedagógico, já que a formação dos grupos não pode ser alterada.

Sobre a materialização dos princípios curriculares na dinâmica cotidiana do projeto curricular, houve várias manifestações dos docentes, conforme se pode observar nos fragmentos a seguir:

- ✓ A Pesquisa como Princípio Educativo. Refletiu-se que a criação de um núcleo de estudos em pesquisa educacional foi uma aposta de materialização de um dos princípios do Curso: a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social. Entretanto, a experiência curricular dos últimos 10 anos não se mostrou capaz de efetivar este princípio. Admitiu-se também que apesar de se ter ampliado a carga horária de pesquisa, os alunos não adquiriram as ferramentas para pensar e operar com o conhecimento científico em situações problemáticas. Assim, apontou-se ser necessário avançar para uma concepção de pesquisa como formação e não somente como informação. De um modo geral, as/os professoras/es compreendem a docência como base do trabalho pedagógico, especialmente no âmbito da coordenação pedagógica e gestão escolar. As teorias/práticas de ensino/aprendizagem, implicadas na gestão da escola e da sala de aula são objetos constitutivos, admitem todos, do ofício profissional de professores, coordenadores e gestores, portanto, estamos diante de um conceito ampliado de docência. Completou-se dizendo que a pesquisa no atual currículo do Curso não assumiu a forma de princípio educativo, porque priorizou um modelo cientificista, com foco principal na formação do pesquisador e não na formação do professor-pesquisador. Formar *com* pesquisa e não somente *para a* pesquisa é o que configura a

pesquisa como princípio educativo. Admitiu-se que ao longo dos anos, a pesquisa na prática pedagógica foi praticamente inexistente no Curso.

- ✓ Trabalho Coletivo/Partilhado. As/Os professoras/es dizem estarmos vivemos um processo de desarticulação docente, e os grupos de pesquisa podem ser a via de articulação do currículo. De certo modo, disse uma professora, eles já cumprem este papel na medida em que reúnem professores que ministram disciplinas e transformam este espaço, em *lócus* de discussão de problemáticas inerentes ao Curso. Outra professora disse que os grupos de pesquisa têm um papel importante na dinâmica atual do ICED, entretanto, entende que não cabe a eles promover a articulação do currículo do Curso. Para as/os professoras/es as enucleações constituíram um movimento importante de tentativa de gestão do currículo e que uma estrutura similar pode favorecer a articulação das atividades formativas.
- ✓ Articulação Teoria-Prática. No que diz respeito à relação teoria e prática, defendeu-se que é preciso pensar os fundamentos a partir da prática. Ressaltou-se que a materialização dos princípios do Curso não deve depender tão somente da vontade das pessoas, mas que é preciso criar formas institucionais que possibilitem a sua expressão e efetividade. Acusou-se que a atual formação pouco contribui para o processo de construção da identidade profissional dos pedagogos, pois via de regra os alunos não conhecem o Curso e o que ele pode proporcionar em termos de oportunidades profissionais. Do mesmo modo, o Curso não oferece aos estudantes a compreensão dos limites e dificuldades da profissão; da realidade da escola pública. Esses aspectos precisam ser considerados na gestão do novo currículo.
- ✓ Oferta do Período Letivo Especial (PLE). Discutiu-se que o PLE acabou por se transformar em regra e não em exceção no curso de Pedagogia, prejudicando, inclusive, as férias dos alunos. Constatou-se que é necessário analisar com atenção a oferta de disciplinas de forma “bloqueada”, para que isto não prejudique a formação dos alunos, ao se trabalhar concentradamente conteúdos que necessitam de tempo para estudo. Também se destacou a importância de esclarecer aos alunos a oferta dos 4 períodos letivos e de se discutir as disciplinas que podem ser ofertadas em bloco.
- ✓ Oferta de disciplinas. Discutiu-se que é preciso gerenciar melhor a oferta de disciplinas, considerando-se o fluxo sucessivo de encadeamento das matérias. Isto resultou na assertiva de que é necessário instalar o planejamento integrado no Curso. O fluxo de oferta por semestre deve promover níveis de encadeamento entre as disciplinas, além de exigir articulação interna entre elas.

- ✓ As disciplinas de Fundamentos da Educação. Considerou-se importante repensar a oferta das disciplinas de fundamentos no início do Curso, ponderar sobre a possibilidade de criar uma estratégia de oferta, de tal forma que as disciplinas de Fundamentos se tornem acessíveis aos alunos que ingressam no Curso, sem prejuízo da sólida formação teórica.
- ✓ Disciplinas de pesquisa. A diversidade de formas de trabalhar as disciplinas de pesquisa revela que no atual currículo, as enucleações não funcionaram; cada professor trabalhou Seminário de Pesquisa I e Seminário de Pesquisa II do seu jeito, não havendo unidade no trabalho dos professores dessas disciplinas, o que acabou por promover problemas na formação dos alunos, no que diz respeito à pesquisa.
- ✓ A pesquisa da prática pedagógica. Identificou-se a necessidade de se trabalhar a pesquisa no âmbito da prática pedagógica, de modo que a pesquisa instrumentalize o futuro pedagogo a problematizar a realidade da escola e, assim, encaminhar soluções plausíveis.
- ✓ A exploração da pesquisa no contexto do Curso. Destacou-se ser preciso fortalecer a pesquisa em outros espaços curriculares, além das disciplinas, isto é, incorporá-la nas atividades de estágio e extensão, articulá-la com as atividades dos grupos de pesquisa etc.
- ✓ A gestão do currículo. Apontou-se, com vistas ao funcionamento exitoso do currículo, para a necessidade de se criar coordenadores de núcleos ou de eixos temáticos.
- ✓ Os professores e o bom funcionamento do currículo. Debateu-se que o engajamento dos professores do Curso é fundamental para que o projeto curricular se concretize.
- ✓ A inclusão na formação do pedagogo. Defendeu-se que a formação do professor precisa acontecer na perspectiva da inclusão. Portanto, as diferenças devem ser densamente trabalhadas no Curso para que os pedagogos possam desenvolver na escola práticas de inclusão que garantam o direito à diferença.

Quanto às sugestões para composição dos Princípios e da Organização Curricular no novo PPP do Curso, apontou-se:

- ✓ A docência na Educação Infantil e nos anos iniciais deve ser o centro de investimentos do Curso;
- ✓ O novo currículo do Curso não deve se pautar em modelos mirabolantes. Deve ser capaz de se aproximar da nossa experiência acadêmica e das nossas condições concretas de trabalho;
- ✓ A escuta dos sujeitos deve ser prioritário neste momento de discussão do novo currículo do Curso;
- ✓ Além dos marcos regulatórios identificados pela Comissão é preciso considerar aspectos relacionados aos direitos humanos e à educação do campo;

- ✓ O currículo deve manter maior articulação com a política educacional, pois o conjunto de ações que estão em curso, como a escola de nove anos e o plano de ações articuladas, políticas desconhecidas pelos estudantes;
- ✓ A criação de estruturas de gestão do currículo pode implicar no aumento da carga horária para os professores;
- ✓ Incluir no primeiro período letivo do Curso uma disciplina de metodologia do trabalho científico e produzir um guia de normatização de trabalhos acadêmicos.
- ✓ Com a extinção dos Departamentos, os professores perderam espaços importantes de agregação e controle do seu trabalho, como a apresentação dos planos de curso das disciplinas, que não ocorre mais. É necessário refundar, em outros espaços, experiências positivas de gestão.

2.2.5 A voz dos Sindicatos

Estiveram presentes à Roda de Conversa representantes do SINTEPP (Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará) e do SINPRO (Sindicato dos Professores da Rede Particular no Estado do Pará), que pontuaram as seguintes questões:

- ✓ É importante contemplar a gestão na formação;
- ✓ O pedagogo precisa estar mais preparado para enfrentar situações que fazem parte da realidade atual da escola: violência, prostituição, preconceito, marginalidade etc.
- ✓ A violência é um problema que precisa ser trabalhado no Curso porque é uma constante na escola e o profissional de hoje não sabe lidar com isso;
- ✓ É preciso preparar o professor para ter autonomia na gestão da sala de aula e não ficar dependente do coordenador pedagógico, de quem ele sempre espera respostas prontas;
- ✓ A falta de experiências do professor para enfrentar os problemas sociais vem ocasionando sérios problemas na escola pública. Em geral, o professor não está sendo preparado para lidar com problemas estruturais da sociedade, que acabam emergindo na sala de aula;
- ✓ O professor no seu processo de formação precisa ter mais contato com a realidade das escolas. Todavia, já se percebe que a formação, nessa direção, melhorou bastante, mas é preciso investir mais no conhecimento sobre a realidade com a qual o professor das séries iniciais vai se deparar;
- ✓ É preciso ampliar a carga horária de estágio e incluí-lo desde o início do Curso;
- ✓ Incluir no currículo conhecimentos sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem;
- ✓ Inserir no currículo discussões sobre sistema de ciclo e sistema seriado;
- ✓ O professor precisa conhecer mais a cultura da escola.

2.2.6 A voz das agências empregadoras e egresso do Curso

Os relatos aqui apresentados se referem a duas rodas de conversa, uma realizada com as Agências Empregadoras (SEMEC, SEDUC) e outra com um egresso do Curso. Participaram desta atividade pela Secretaria Municipal de Educação, a Coordenadora de Educação Infantil e o Coordenador Ensino Fundamental; pela Secretaria de Educação do Estado do Pará a Diretora Adjunta de Ensino e um técnico educacional. Também esteve presente um representante da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O egresso que compareceu à Roda de Conversa foi aprovado em concurso público, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, para coordenação pedagógica de uma escola pública de Belém. Decodificou-se a identificação deste aluno como Felipe.

As falas produzidas pelos representantes das Agências Empregadoras convergiram para o mapeamento de algumas ações necessárias para a reconfiguração da formação inicial do pedagogo. Os principais pontos de reflexão sobre a atuação do pedagogo e sobre os saberes necessários à prática desse profissional na escola pública podem ser assim resumidos:

- ✓ Deve-se valorizar saberes relacionados às condições de aprendizagem da criança pequena: investir em processos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, é preciso que o pedagogo saiba como “operacionalizar o letramento nas escolas; conhecer o modelo, mas saber fundamentalmente lidar com isso nas escolas; ter clareza dos métodos de trabalho; como vai intervir na sala de aula” (representante da SEMEC). Assim como é necessário possibilitar à formação do pedagogo saberes relativos à ambiência da aprendizagem de modo que esse profissional possa “lidar com os processos de aprendizagem da criança; os nossos professores não sabem como a criança pensa, portanto, não sabe como ela aprende” (representante da SEDUC). Sobre essa questão, a representante da UNDIME assim se manifestou: “Precisamos de um currículo que venha respeitar a infância, o tempo da infância”. Ainda sobre a questão da ambiência da aprendizagem destaca-se a necessidade de conhecimentos sobre o ciclo de formação, no seguinte posicionamento: “quando falo em ciclo falo em desenvolvimento humano, de um trabalho que fuja à regra do trabalho linear; que se tenha um entendimento que o trabalho não pode mais ser etapista, mas que se considerem as diferentes teorias da aprendizagem” (representante da SEMEC);
- ✓ Deve-se focalizar saberes que possibilitem conhecimentos sobre o planejamento das atividades de ensino: fortalecer habilidades que permitam ao pedagogo saber elaborar objetivos de aprendizagem, planos de ensino, métodos e estratégias que possibilitem uma efetiva prática pedagógica comprometida com o sucesso da aprendizagem dos

alunos. Isso implica ampliar a “autonomia pedagógica dos professores. Em geral, eles não conseguem elaborar um bom plano de aula, um projeto de ensino articulado com os novos conhecimentos no campo da infância. Nos primeiros anos da Educação Infantil predomina o cuidar, secundarizando o desenvolvimento infantil” (representante da SEMEC). Sobre isto, expõe o egresso sua experiência, após perguntado se ao coordenador pedagógico faz falta uma maior aproximação com a docência em sala de aula. Ele responde:

Faz falta sim, [especialmente] no momento em que você vai orientar o docente com relação aos planos que ele constrói, objetivos que vem sendo traçados em relação com a metodologia que ele tá usando, eu penso que a prática docente faz falta sim. Porque a gente tem que pensar... é o que eu digo nas conversas com os professores lá na escola, a gente não pode pensar num objetivo centrado no conteúdo, o objetivo tem que ser centrado no aluno e, até onde os alunos podem estar chegando, aí vai do conhecimento da turma, do conhecimento que o docente tem da turma que ele trabalha. Eu percebia isso muito, porque quando eu trabalhava como docente, eu não trabalhava em uma turma só como os docentes da minha escola, que dão uma aula e no outro dia não é aquela mesma. Eu não, eu dava a mesma aula em 3 turmas diferentes, então quando eu entrava na segunda, na dificuldade da primeira eu já fazia diferente pra suprir aquilo, isso eu percebi que era bem interessante. Teve um momento em que eu entrei em sala de aula junto com uma professora que também entrava com outro professor em outra sala, eu me lembro que ela entrou numa aula da tarde e uma da noite. Na aula da tarde eu lancei uma proposta de atividade, vi as dificuldades e supri na aula da noite. Durante a semana que ela entrou com o outro professor que era técnico, ela expôs a dificuldade e ele ignorou, quando ele lançou a atividade, viu que ela estava correta (FELIPE, 2010).

- ✓ Deve-se oportunizar saberes relativos à gestão educacional dos sistemas de ensino; garantir o domínio de conhecimentos sobre o ato de planejar nas atividades de gestão e coordenação pedagógica na escola de modo que se favoreça a elaboração e execução de planos, metas e projetos educativos no interior da escola. Tal necessidade é premente, uma vez que: “quando se pede um plano de gestão, os coordenadores não sabem como fazer; quando apresentam algo, eles mostram um calendário escolar, que é algo bem diferente de um plano de gestão. O mesmo ocorre com o PPP da escola. Quando existe, apresenta problemas; quando não existe, e se pede pra fazer, eles, os pedagogos, não sabem como elaborar, então isso é um problema muito sério (representante da SEMEC)”. Sobre esta questão, a representante da SEDUC assim se posicionou: “de forma geral o que percebemos é que os gestores não sabem fazer projetos e então sem o projeto não tem dinheiro. Alguns fazem, mas boa parte não consegue elaborar nada. Há uma dificuldade imensa de colocar no papel o que é um objetivo, uma metodologia”. Há ainda a necessidade de se investir no campo da gestão educacional, oportunizando conhecimentos sobre os Planos como, por exemplo, o PDE: “é por esta ferramenta que

chega o dinheiro na escola; é preciso usá-lo como uma ferramenta estratégica de planejamento; a gente precisa entender de orçamento público, de rubrica orçamentária, elementos de despesas. Pedagogo que não entende disso, está fora do debate educacional. Além de saber elaborar projetos e disputar editais, o pedagogo precisa discutir a escola integral” (representante da SEDUC). Sobre essa questão, assim se posicionou o aluno egresso:

Eu entrei em dezembro e em abril a diretora da escola foi destrutada; só havia eu como técnico e o coordenador do conselho era o nosso professor de educação física, que não ficava direto na escola. Então alguém tinha que ficar tomando conta das questões administrativas, foi quando eu comecei a ter contato com a gestão e senti algumas dificuldades em relação a saber lidar com as pessoas, nem tanto com os alunos, porque na psicologia aqui a gente foca muito a criança, o adolescente, e esquece um pouco dos adultos, dos funcionários dentro da escola, e eu senti muita dificuldade. Me perguntava (sic): e agora? O que é que eu vou fazer? (FELIPE, 2010)

Sobre as habilidades necessárias para a gestão, o aluno egresso destaca:

Eu sempre disse que queria ser coordenador, sempre tive muita dificuldade de me expor em público. Quando eu entrei na faculdade foi no intuito de me tornar coordenador, gestor; eu não me imaginava como docente, tanto é que quando iniciei nas práticas com Educação Infantil e séries iniciais eu era mais observador do que professor, até porque já existia o professor mesmo. Quando eu olhava a minha descrição de sala de aula, constava: o acadêmico foi pouco participativo. Daí comecei a refletir sobre isso, de que a minha intenção era ser coordenador. Quando eu fiz o concurso para ser coordenador, apareceu a oportunidade para ser docente e foi uma experiência muito boa. Hoje em dia vejo que se eu tivesse que trabalhar com jovens de novo, não teria problema nenhum. Essa minha dificuldade eu também tinha no meu trabalho como coordenador. Quando precisava entrar nas salas de aula pra dar algum tipo de aviso, era meio complicado, ficava um pouco nervoso; a minha experiência com jovens me ajudou até com crianças em sala de aula, [local em que] nunca tive muito controle, posso admitir. O meu trabalho é realmente melhor com os jovens, mas isso não impede que entre em sala de crianças. Lembro que as minhas primeiras reuniões com os responsáveis também foram muito difíceis. A escola que eu trabalho é muito pequena, então as reuniões aconteciam na igreja da comunidade, quando eu via 100 responsáveis lá dentro, eu ficava nervoso (FELIPE, 2010)

Quando questionado sobre se no Curso ele vivenciou o exercício de realizar reuniões, o egresso responde:

Não mesmo, a gente aprende. Vamos aplicar a democracia dentro da escola, vamos aplicar o diálogo, mas nunca tivemos na prática uma reunião de responsáveis, o que se tem na sala de aula é um debate com o próprio professor. Fica só no teórico; na prática a situação é outra. Podia fazer assim: vamos montar uma situação de uma reunião... Em uma reunião se traz propostas, há pessoas que registram. Então essas coisas a gente não aprende aqui (FELIPE, 2010)

Sobre orçamento e prestação de conta, diz o aluno egresso:

Isso é difícil mesmo, não só pra mim, mas como pra outros profissionais dentro da escola; essa parte, a de prestação de conta. Eu senti falta de uma disciplina contábil, tivemos apenas estatística que foca somente algumas situações (FELIPE, 2010).

- ✓ Deve-se investir em saberes ligados a avaliação da aprendizagem: valorizar um conjunto de conhecimentos que permitam ao professor das séries iniciais dominarem informações sobre a aprendizagem do aluno. A necessidade de conhecimentos sobre a avaliação foi assim referida: “outro problema detectado foi a questão dos novos modelos de avaliação. Quando a equipe da SEDUC começou a fazer essa discussão nas escolas, a rejeição foi gigantesca. Todos rejeitaram essa questão de emitir parecer” (representante da SEDUC). Na SEMEC a questão da avaliação da aprendizagem também é problemática: “Um terceiro desafio, que considero ser também da rede estadual é a questão do registro, tradicionalmente a escola trabalhava com boletim, com notas. Agora o que se coloca é o registro e os professores não sabem como fazê-lo. São colocadas coisas absurdas no registro. Você pede pra ele registrar A, eles registram B; vocês nem imaginam a loucura que é esse registro. Daí você passa a tarefa para a coordenação pedagógica orientar e ela diz: “mas eu também não sei fazer isso”.
- ✓ Devem-se considerar múltiplas possibilidades de ensino: investir em estratégias que assegurem aos professores alternativas de ensino que os auxiliem na melhoria da aprendizagem do aluno. Uma das alternativas referidas pela representante da SEDUC foi o uso das tecnologias educacionais. Nessa direção, “saber lidar com as mídias em educação, como ferramenta pedagógica. A rede estadual, com todos os problemas que tem, possui uma riqueza de experiências pedagógicas que são fantásticas e se tem uma coisa que tem dado certo é o trabalho com as mídias (Educomunicação)”.

Em suma, pode-se depreender que houve, por parte do grupo participante da roda de conversa, um esforço institucional de se refletir sobre os conhecimentos/saberes necessários à formação e prática do pedagogo nas escolas públicas. Nos debates ficou claro que a composição desses saberes passa pelo reconhecimento da atividade docente como complexa e plural. Isto implica reconhecer que múltiplas condições são necessárias para a composição do perfil profissional do professor que atua na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Implica também fazer escolhas num amplo leque de possibilidades culturais. São provocativas as considerações de um dos representantes da SEMEC, participante da roda de conversa:

Que professores precisamos formar para a Amazônia? A questão não é de mais ou menos teoria, mais ou menos prática, mas de articulação entre o amplo e o restrito. Minha questão não está nos anos de duração do Curso. Não teremos nunca como alcançar tudo. Qual a identidade? Quais desafios? O que é necessário

dar de maneira ampla e restrita? É preciso articular teoria e prática em quatro anos. Vamos nos educar ao longo da nossa vida. Para isso é necessário estar com a curiosidade aguçada para o fenômeno educativo (REPRESENTANTE SEMEC, 2010).

3 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

3.1 Histórico⁴

Contar a história não é tarefa fácil e mais difícil essa tarefa se torna quando a história a ser contada faz parte da vida vivida por seus autores. A história contada aqui atingiu direta ou indiretamente a todos nós. A Comissão que faz a escrita dessa história esteve envolvida, pelo menos ao longo dos últimos 30 anos, com o curso de Pedagogia da UFPA, como docente, como discente, ou mesmo como docente e discente. Portanto, trata-se de uma história muito familiar que nos exige aquele velho distanciamento defendido pelos antropólogos que transforma “o familiar em estranho”. Essa história que tem 56 anos (o curso de Pedagogia da UFPA foi fundado em 1954) remonta um tempo que retrocede aos anos de 1930.

Em 1930 mudanças muito estruturais ocorrem no Brasil. Abre-se, nesse momento, um novo ciclo econômico assentado não mais exclusivamente na agroexportação, mas na expansão da indústria, reorganizando a base produtiva do capitalismo brasileiro com a sua conseqüente urbanização. Alguns estudiosos como Freitag (1979) denomina esse modelo de substituição das importações; outros, como Azeredo, Castro e Draibe (1991), de a estruturação de um determinado Estado de Bem-Estar Social. Essa reorganização econômica trouxe repercussões diretas e imediatas no sistema de ensino. Datam dessa época, como medidas oficiais, a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), do Conselho Nacional de Educação (1931), obrigatoriedade do ensino primário (Constituição de 1934), além da fundação das primeiras universidades brasileiras.

Ressalta-se que embora a tentativa de criação de universidades remonte aos jesuítas, é apenas em 1920 que se cria a Universidade do Rio de Janeiro pela agregação de três escolas superiores: Direito, Medicina e Escola Politécnica. Tal Universidade é reorganizada com base no Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº. 19.851/31), e acrescentando-lhe a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que não chegou a ser implantada.

É somente em 1939 (Decreto nº. 1.190) que se cria a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, integrando-se à Universidade do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, instituindo o

⁴ Este texto é uma versão reformulada do histórico constante na minuta incompleta e parcial de PPP do Curso de Pedagogia, elaborado pela Comissão de reformulação do Curso, instalada em 2008. Tal texto foi escritos pela Profª Drª Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho.

chamado "padrão federal" às Instituições de ensino superior do Brasil. Na sua estrutura passam a figurar três unidades bem distintas: Filosofia, Ciências e Letras e Pedagogia.

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia se deu através desse Decreto, cujos objetivos, constantes nos seu artigo 51, alínea "e", é "preparar o profissional em educação para o exercício do magistério secundário e normal, o licenciado e, para o preenchimento de cargos técnicos, o bacharel". Concernente ao bacharel em Pedagogia, vale destacar que esse decreto não definiu precisamente quais seriam as suas atribuições. Todavia, na condição de bacharel, o pedagogo poderia, como nos esclarece Scheibe e Aguiar (1999), ocupar cargo de técnico de educação do Ministério da Educação. Como licenciado, ele poderia trabalhar no curso normal, "um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso, era suficiente o diploma de ensino superior" (SHEIBE & AGUIAR, 1999).

A estrutura curricular dos cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fundamentava-se nos princípios do esquema 3 + 1, evidenciando a exigência de uma formação específica para o exercício da docência descolada da formação inicial, suscitando a questionável dicotomia entre conteúdo e método. Esses cursos tinham a duração de três anos para a formação do bacharel. Caso este quisesse se tornar professor, de acordo com a especificidade de seu curso, deveria freqüentar mais um ano do curso de Didática, inclusive o bacharel em Pedagogia. Com isso, recebia o título de licenciado e estava habilitado para o exercício do magistério secundário e normal.

Com o Decreto 8.530/46 acrescentam-se às atribuições do Licenciado em Pedagogia a de lecionar História e Matemática, sem, contudo, introduzir qualquer conteúdo específico ou disciplina que preparasse o Pedagogo para o desempenho dessa nova função.

Algumas conclusões, arroladas em seguida, resultam deste primeiro modelo de curso de Pedagogia e demais licenciaturas no interior das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

1. Uma proposta única de Currículo com três anos de duração, levando inicialmente a formação do bacharel para todos os cursos, que no caso de Pedagogia era o técnico em educação.
2. Com mais um ano de curso preparava-se o licenciado, ou seja, o professor, a quem se atribui, ainda hoje, a docência.
3. As licenciaturas já nascem com a marca da dicotomia entre conteúdos específicos e formação pedagógica
4. O *locus* dessa formação se dá numa unidade acadêmica e administrativa que é a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à qual é reservada a competência de formar o/a bacharel e o/a professor/a para o exercício do magistério em nível de Ensino Médio (ginasial e colegial).
5. É atribuição de uma única faculdade de formação do professor, qualquer que fosse a sua temática.

6. As tentativas de se criar uma Faculdade de Educação, nesse período, foram sempre frustradas.

No Estado do Pará, a primeira instituição a implantar o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi a extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, antes, portanto, da criação da UFPA. Reconhecido pelo Decreto nº. 35.456/54 e Portaria do MEC nº. 771/54, o curso de Pedagogia é instalado em Belém, em sessão solene realizada no dia 28 de outubro de 1954. Sua estrutura manteve o perfil de formação do esquema 3 + 1, tendo essa formulação vigorada até o início da década de 1960. Nesse momento, a feminização do magistério já está em pleno processo de expansão.

Em decorrência da aprovação da Lei 4.024/61, o Conselho Federal de Educação estabeleceu currículos mínimos para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. Dessa forma, o Curso foi novamente regulamentado, agora pelo Parecer nº 251/62, com finalidade bem definida: a preparação de profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional e de professores das Escolas Normais. Essa nova regulamentação procurou abolir, formalmente, o esquema 3 + 1, contudo, a dicotomia bacharelado licenciatura foi mantida, em função da existência de currículos diferenciados para os dois níveis. Quanto ao Bacharelado, este continuou a existir sem atribuições claramente definidas.

A terceira regulamentação do curso de Pedagogia ocorreu em 1969, em função da Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68. No Parecer nº 252/69, estão as bases da reestruturação do Curso. Esse Parecer reafirmou as finalidades estabelecidas no Parecer nº 251/62, adequando-as às novas exigências do contexto brasileiro. A emergência de um modelo produtivo baseado na divisão social do trabalho exigia também novas formas de organização do trabalho pedagógico. É nesse cenário que surgem as habilitações profissionais e a fragmentação da figura do pedagogo. Assim, do generalista – entendido mais em função de sua não especificação de atuação – chegou-se ao especialista, agora qualificado como aquele destinado ao ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais e ao trabalho de supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares.

O Parecer nº 252/69 aboliu a distinção entre Bacharelado e Licenciatura, estabelecendo como licenciado o título único a ser obtido, independente da habilitação profissional adquirida. Com base nesse Parecer e na Resolução nº 02/69 do Conselho Federal de Educação, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa aprovou a Resolução nº 126/72, alterando a organização curricular do curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal do Pará. Essa nova fase do Curso caracterizou-se pela implantação das habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, perfil de formação profissional que deveria qualificar tanto para a docência, quanto para o exercício das funções técnicas da atividade educacional. O curso de Pedagogia passa, assim, a ser um

curso de especialistas em educação, apesar de formar o professor para trabalhar nas escolas normais.

As modificações introduzidas pela Reforma Universitária de 1968 exigiram um novo ordenamento das universidades. É nesse contexto que surgem os Centros como Unidades Acadêmicas e Administrativas, estrutura que passou a ser adotada pela Universidade Federal do Pará, trazendo na sua concepção a dicotomia entre Centros Básicos e Profissionais.

A partir dessa nova ordenação administrativo-pedagógica da UFPA, os cursos de formação dos profissionais da educação sofreram um corte profundo, na medida em que os Centros Básicos, que também abrigam cursos que formam nas diferentes áreas para o exercício do Magistério, passaram a ocupar-se dos conteúdos específicos e o Centro de Educação da formação pedagógica, criando-se uma justaposição entre bacharelado e licenciatura. Dessa forma, esses cursos adquiriram um perfil que, na prática, continuou repetindo, de forma muito mais danosa, o tão criticado esquema 3 + 1.

O processo de redemocratização do país, na década de 1980, trouxe para a cena política os movimentos sociais. No cenário educacional, os educadores brasileiros criaram associações, fundaram instituições, ampliaram pesquisas e estudos que foram debatidas nos mais diferentes fóruns, o que favoreceu as publicações e o alargamento das discussões referentes às questões educacionais, principalmente nas universidades. No bojo desse movimento, o Colegiado de Pedagogia, nos meados da década de 1980, promoveu sucessivas reuniões, semanas de Pedagogia e eventos similares com a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica do Centro de Educação, tendo em vista discutir a formação do pedagogo e seu papel na sociedade brasileira.

As avaliações indicaram haver no Brasil um curso descontextualizado em nível nacional, regional e local, com programas acentuadamente tecnicistas, falta de integração das habilitações e ausência de possibilidades que encaminhassem à reflexão crítica do processo educacional global.

A partir destas constatações foram propostas alterações na Resolução nº 126/72 (CONSEP/UFPA), tendo como pressupostos básicos: 1) a educação como prática social; 2) o educador como ser capaz de interpretar a realidade e, a partir daí, criar formas alternativas de ação; 3) a formação do educador nas dimensões social, política, filosófica e econômica e a problematização educacional brasileira, considerando-se a especificidade regional e local.

A nova proposta deveria atender a duas dimensões significativas que deveriam refletir no desempenho profissional do pedagogo: 1) posicionamento crítico, consciente, situado no seu tempo e espaço, capaz de renovar a cada momento a sua proposta de trabalho; 2) instrumentalização adequada para a prática da educação no âmbito da docência e das habilitações oferecidas. O aluno deveria inicialmente cursar a habilitação Magistério; somente então faria opção pelas demais habilitações previstas no currículo.

Com base nesses pressupostos, o Curso é reestruturado através da Resolução 1.234/85 (CONSEP/UFPA), sendo o seu desenho curricular constituído da seguinte maneira:

- ✓ 1º CICLO, composto de: a) Disciplinas Obrigatórias (Português Instrumental e Educação Física); b) Obrigatórias de Área (Introdução à Filosofia, Introdução à Metodologia das Ciências Sociais, Introdução à Sociologia e Introdução à Economia); c) Obrigatórias de Setor (Introdução à Educação); d) Duas disciplinas Optativas; e) Uma Disciplina Eletiva.
- ✓ 2º CICLO, com a Parte Comum formada de: a) Currículo Mínimo (Sociologia da Educação I, II e III; Psicologia da Educação I, II e III; Filosofia da Educação I, II e III; História da Educação I, II e III; Didática I e II; Fundamentos da Avaliação Educacional); b) Complementares Obrigatórias (Planejamento Educacional, Estatística Aplicada à Educação, Pesquisa Educacional, Teoria do Currículo e Biologia da Educação); c) Duas Disciplinas Complementares Optativas (Fundamentos da Educação Especial, Educação Comparada, Problemas Regionais e Educação e/ou Laboratório de Pesquisa). E a Parte Diversificada, composta de: **Magistério**: 1) Currículo Mínimo (Estrutura e Funcionamentos do 1º e 2º Graus, Metodologia do Ensino de 1º Grau I, Metodologia do Ensino de 1º Grau II e Prática de Ensino em Pedagogia); 2) Complementar Obrigatória; b) **Habilitação em Administração escolar, Supervisão Escolar e Orientação educacional**, com cada habilitação formada por disciplinas de *Currículo Mínimo* e disciplinas *Complementar Obrigatória*.
- ✓ Disciplina especial de carácter obrigatório: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Por quatorze anos, essa foi a configuração do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, e alguns resultados obtidos nesse período indicaram avanços significativos que podem ser definidos como:

- ✓ Renovação das práticas pedagógicas, entre elas: Estágio Integrado de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Aproveitamento dos resultados de pesquisa no processo de ensino, Experiências de Estágio Supervisionado através de mini-curso para a comunidade;
- ✓ Estudantes mais críticos e participativos;
- ✓ Relativa integração de conteúdos programáticos das disciplinas.

Com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, denominada a Constituição Cidadã, algumas idéias começam a ganhar visibilidade no interior do curso de Pedagogia, decorrentes de intensas discussões travadas em torno do capítulo “Da Educação”, da Nova Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contou com a participação efetiva de profissionais da Educação do Estado do Pará, especialmente dos professores das licenciaturas das universidades e

dos educadores vinculados ao Fórum de Educação em Defesa da Escola Pública do Pará e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Associada à mobilização dos Educadores, novas exigências provocadas pela revolução tecnológica, pelas modificações no setor produtivo e pela adoção de uma concepção de Estado mínimo na área social vão servir de referências para as discussões em torno do Curso. No bojo desse debate, o Colegiado de Pedagogia do ICED, à época Centro de Educação (CED), por opção política, decide implantar, a partir de 1994, em caráter permanente, o curso de Pedagogia em todos os *Campi* da UFPA, e a fortalecer a formação de educadores no seio do Projeto de Interiorização da UFPA. Concomitante a este processo de expansão, inicia-se um longo programa de avaliação do Curso, com vistas à sua reestruturação curricular e atendimento das novas exigências impostas por aquele tempo histórico.

Tal programa teve como referencial teórico a avaliação emancipatória de Ana Maria Saul e foi estruturado em três momentos distintos: (a) o conhecimento da realidade de forma crítica e propositiva, (b) a análise dos dados e (c) a construção de uma nova proposta de Curso. Com o projeto pronto agendaram-se discussões em todos os *campi*, firmando-se assim a participação democrática e a construção coletiva como princípios fundamentais. Acrescente-se ainda que em Belém foram realizados três seminários ocorridos respectivamente nos anos de 1994, 1996 e 1997. As discussões registradas desses seminários serviram de base para a elaboração do Relatório de Avaliação, publicado em 1997.

O Referido relatório indicou a superação da fragmentação do Curso, materializada pelas habilitações profissionais. Apontava ainda como demanda, que o Curso deveria ter como base a docência, mas formar um profissional capaz de atuar em ambientes escolares e não-escolares. Em 1998 foi discutida por docentes e discentes uma proposta inicial. Posteriormente, duas propostas foram apresentadas à Comissão de Avaliação, que resultou numa terceira proposta, síntese de um consenso político.

O projeto político pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia resultante dessa reestruturação teve como diretriz básica contrapor-se à lógica do mercado e a diretrizes propostas pelo Banco Mundial para a educação em desenvolvimento, que se fundavam nos princípios da produtividade, eficiência e competitividade.

O Projeto Político Pedagógico de 1999 se fundamenta em uma concepção de sociedade humana, justa e democrática, e na idéia de nação soberana. A educação defendida no projeto vincula-se, assim, a esses fundamentos e parte da concepção de homens e mulheres historicamente situadas. Sob esse mapeamento político, defende-se que a apropriação e a socialização do conhecimento aconteçam no Curso em favor da maioria da população com vistas a construir relações de dignidade no seio da sociedade. A competência que se defende é a competência para a

solidariedade, para a cidadania e para a democracia ampliada. Em consonância com os princípios defendidos pela ANFOPE propõe-se que o curso promova:

- ✓ Sólida formação teórica;
- ✓ Relação teoria-prática;
- ✓ Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária nas escolas;
- ✓ Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica;
- ✓ Trabalho coletivo e interdisciplinar.

Os pressupostos político-pedagógicos dessa proposta são:

- ✓ Formação continuada;
- ✓ A universidade como lócus de formação do profissional da educação;
- ✓ Não fragmentação na formação do profissional da educação;
- ✓ Sólida formação ética.

Os princípios curriculares são:

- ✓ O trabalho pedagógico com eixo de formação;
- ✓ Sólida formação teórica;
- ✓ A pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade;
- ✓ Trabalho partilhado/coletivo;
- ✓ Trabalho interdisciplinar;
- ✓ Articulação teoria-prática;
- ✓ Flexibilidade curricular.

A identidade do pedagogo revelada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia de 1999 é a de um profissional que, para além da competência específica, se comprometa:

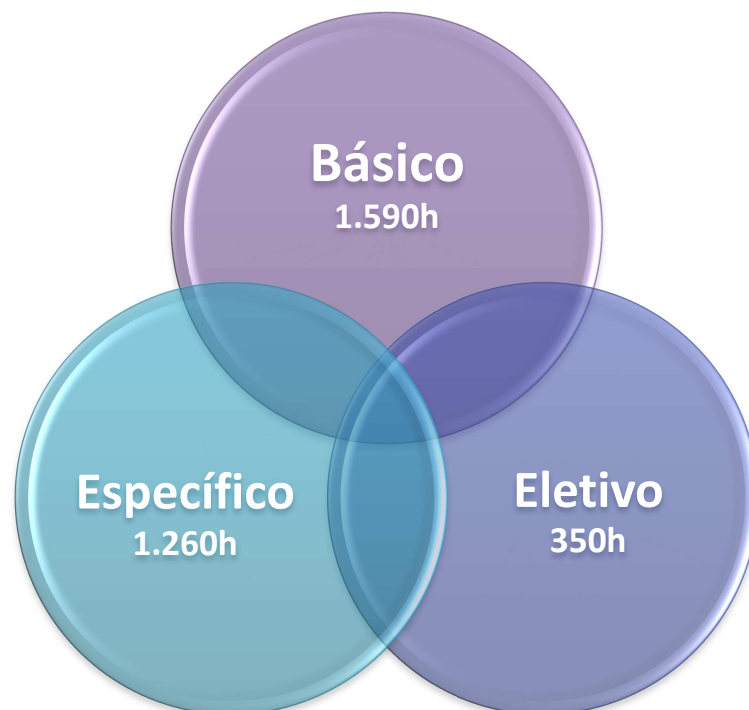
[...] com uma ação mais ampla na sociedade – a de profissional da educação – como agente importante na construção de uma realidade educacional e social assentada na liberdade, na dignidade e na democracia para todos com princípios fundamentais da sociedade humana (UFPA, 2001, p. 19).

O Objetivo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia voltou-se para a formação do pedagogo para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não-formal, capaz de atuar: no sistema de ensino, nos movimentos sociais, na educação não-formal, na ação comunitária e empresarial, além de outros espaços institucionais e não-institucionais.

A Resolução nº 2669/99 aprovou o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, integrado por três núcleos: núcleo básico, núcleo específico e núcleo eletivo. O total de carga horária é de 3.200 horas, sendo destas 350 distribuídas entre tópicos temáticos e

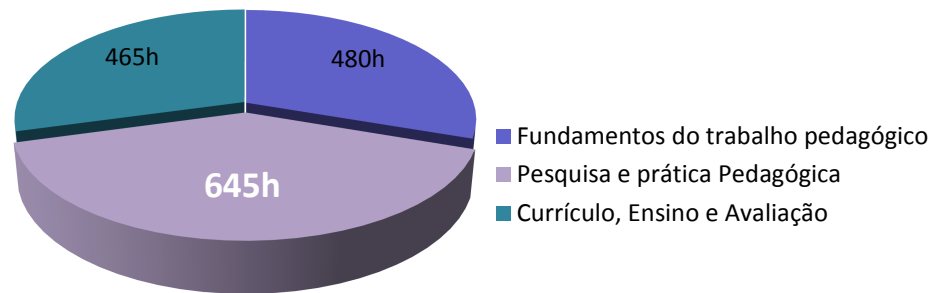
atividades independentes em que o aluno pode escolher quais as atividades que pretende desenvolver e qual atividade curricular deseja seguir em função de suas expectativas de formação. Em seguida apresenta-se o desenho curricular do Curso que é formado por 3 grandes núcleos, a saber:

Núcleos do Desenho Curricular do Curso de Pedagogia - 1999



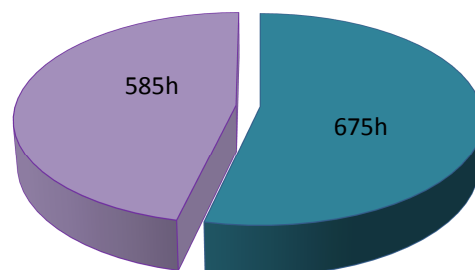
O **núcleo básico** é formado por três dimensões: Fundamentação do Trabalho Pedagógico; Pesquisa e Prática Pedagógica; Currículo, Ensino e Avaliação. Este núcleo perfaz um total 1.590 horas: 480 horas na dimensão Fundamentos do Trabalho Pedagógico; 645 na dimensão Pesquisa e Prática Pedagógica; 465 na dimensão Currículo, Ensino e Avaliação.

Dimensões do Núcleo Básico



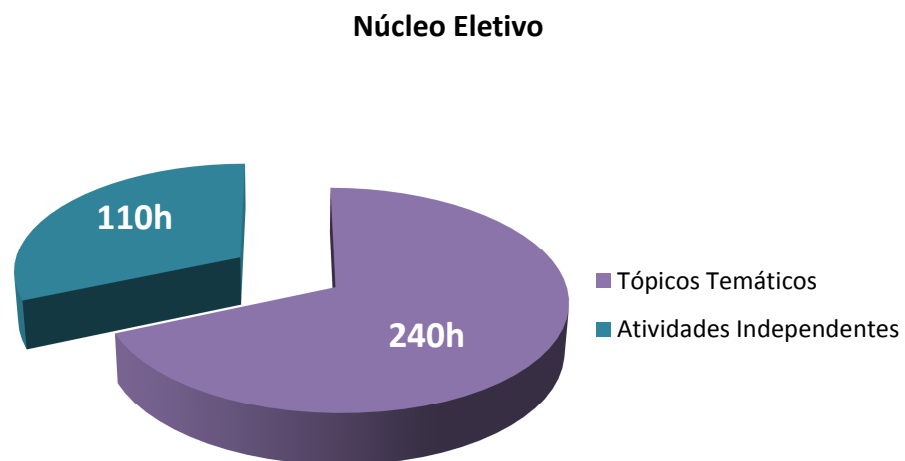
A *dimensão Fundamentação do Trabalho Pedagógico* é formada pelas disciplinas: Filosofia da Educação; História Geral da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Antropologia Educacional; Biologia da Educação; História da Educ. Brasileira e da Amazônia. Cada disciplina perfazendo carga horária entre 75 e 60 horas. A *dimensão Pesquisa e Prática pedagógica* é formada pelas disciplinas: Pesquisa Educacional; Metodologia da Pesquisa em Educação; Seminários de Pesquisa; Laboratório de Pesquisa; TCC; Prática Pedagógica; Prática de Ensino na Educação Infantil; Prática de Ensino na Escola Fundamental; Prática de Ensino na escola Normal; Estágio Supervisionado. Cada disciplina perfazendo carga horária de 60 horas. A *dimensão Currículo, Ensino e Avaliação* é formada das disciplinas: Concepções Filosóficas da Educação; Teoria do Currículo; Fundamentos da Didática; Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento; Avaliação Educacional; Corporeidade e Educação; Fundamentos da Educação Especial; Tecnologias Informáticas e Educação. Cada disciplina perfazendo carga horária de 60 horas.

Dimensões do Núcleo Específico



- Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Modalidade Normal
- Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico

O **núcleo específico** é formado de duas dimensões: Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Modalidade Normal; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico. O núcleo perfaz um total de 1260 horas: 675 horas na dimensão Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Modalidade Normal; 585 na dimensão Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico. A *dimensão Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Modalidade Normal* é composta das seguintes disciplinas: Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Português; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia; Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil; Didática e Formação Docente; Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita; Arte e Educação; Ludicidade e Educação. A carga horária de cada disciplina varia entre 75 e 45 horas. A *dimensão Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico* é composta das disciplinas: Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais; Sociedade, Estado e Educação; Política Educacional; Sociedade, Trabalho e Educação; Estatística Aplicada à Educação; Organização do Trabalho Pedagógico; Planejamento Educacional; Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares; Legislação da Educação; Pedagogia em Ambientes – Não-Escolares. A carga horária de cada disciplina varia entre 60 e 45 horas.



O **núcleo eletivo** é composto de Tópicos Temáticos e Atividades Independentes, perfazendo, na sua totalidade, 350 horas. As opções que compõem este núcleo são: Educação Indígena; Educação Rural; Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação; Educação Especial; Educação Ambiental; Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos. A opção *Educação Indígena* é composta das seguintes atividades curriculares: Antropologia dos Povos Indígenas; Lingüística

Aplicada; Práticas Educacionais dos Povos Indígenas no Brasil; A Escola Indígena; Atividades Programadas e Atividades Independentes. A opção *Educação Rural* é composta das seguintes atividades curriculares: Educação Rural na Amazônia; Antropologia do Meio Rural; Sociologia do Meio Rural; Metodologia e Prática Pedagógica com Comunidades Agrícolas; Atividades Programadas e Atividades Independentes. A opção *Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação* é composta das seguintes atividades curriculares: Novas Tecnologias e Trabalho Docente; Metodologia e Prática de Ensino do Computador; Comunicação Docente e Diversidade Interlocutora; Recursos Audio-visuais na Sala de Aula; Atividades Programadas e Atividades Independentes. A opção *Educação Especial* é composta das seguintes atividades curriculares: Fundamentos da Educação Especial; Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos; Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos - mudos; Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas; Atividades Programadas e Atividades Independentes. A opção *Educação Ambiental* é composta das seguintes atividades curriculares: Teorias do Desenvolvimento e Meio Ambiente; Educação e Problemas Regionais; Ecologia e Biodiversidade; Tecnologias em Educação Ambiental no Currículo Escolar; Atividades Programadas e Atividades Independentes. A opção *Educação a Distância* é composta das seguintes atividades curriculares: Fundamentos da Educação à Distância; Planejamento e Avaliação em Educação à Distância; Multimídia na Ed. à Distância; Educação à Distância e Formação Contínua de Professores; Atividades Programadas e Atividades Independentes. A opção *Educação de Jovens e Adultos* é composta das seguintes atividades curriculares: Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil; Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos; Métodos e Técnicas da Educação de Jovens e Adultos em Ambientes Não-Escolares; Projetos de Intervenção Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos; Atividades Programadas e Atividades Independentes. Cada atividade curricular tem uma carga horária que varia entre 45 e 60 horas, tendo apenas cada Atividade Independente 110 horas. Tais Atividades Independentes podem abranger: Disciplinas optativas da área de abrangência do Curso ou de outras áreas de conhecimento; Monitoria; Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; Estágios profissionais; Cursos em áreas afins; Participação em eventos científicos na área de educação; Publicação de trabalhos científicos.

Esta proposta se põe como profundamente enraizada numa concepção de sociedade justa, humana e solidária; num projeto de nação soberana, apoiada na ampla defesa em favor de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. A intenção explicitada no PPP de 1999 é de promover uma formação engajada, comprometida com a maioria da população para a qual destina a sua formação e com quem socializa prioritariamente o conhecimento. Os princípios defendidos àquele momento, resultado de um amplo debate, que acompanhou as discussões nacionais para a formação do profissional da educação, cumpriram com o seu papel em direção à qualidade da formação do pedagogo da Universidade Federal do Pará.

Desde o ano de 2000, o currículo desenhado por essa proposta vem formando pedagogos na UFPA e precisa ser repensado. As experiências proporcionadas pelo PPP de 1999 acumularam em nós, reflexões capazes de nos fazer reestruturar nossa prática, encaminhar novas possibilidades de formação mais coadunadas às exigências do presente e às expectativas da sociedade brasileira e da região amazônica, que passaram por profundas mudanças ao longo da última década. Os debates que vêm sendo postos nas pesquisas realizadas sobre o curso de Pedagogia da UFPA, as experiências com as ofertas de cursos de especialização em temáticas novas, as dificuldades enfrentadas no cotidiano de orientações no Programa de Pós-Graduação do ICED, além das trocas de reflexões sobre o Curso partilhadas nos grupos de pesquisa, na sala de aula com os alunos, evidenciam que mudanças precisam ser operadas no Curso e que, portanto, uma nova proposta necessita ser colocada em prática. Além disso, há a necessidade de se adequar o currículo do Curso às novas regulações que interessam de perto a uma reestruturação curricular, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, aprovada em 2006.

3.2 Características Gerais

Forma de Ingresso: vestibular e ENEM

Número de Vagas: 180 vagas/ano

Curso: Licenciatura em Pedagogia

Turno de Funcionamento: matutino e noturno

Modalidade de Oferta: Presencial

Título conferido: Licenciado em Pedagogia

Duração: a duração mínima será de quatro anos e a máxima, seis anos.

Carga Horária: 3.211 horas

Período letivo: 8 períodos (o Curso noturno admitirá a oferta de atividades curriculares em períodos intensivos como complementação de períodos extensivos, a saber: 1º, 3º, 4º, 5º, 6º e 8º, compreendendo um a atividade curricular por cada período).

Regime Acadêmico: Regime Seriado Semestral

Forma de Oferta de Atividades: Paralela (Segundo o Art. 9º, do Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA, as atividades serão desenvolvidas concomitantemente, em horários distintos, ao longo do período letivo.

Atos Normativos do Curso: Decreto Presidencial nº. 35.456/54 e Portaria nº 771/54 – MEC; Resolução 2669/1999 - CONSEP

Avaliação Externa: ENADE

Último ENADE: 2008.

Conceito preliminar do Curso: 3

4 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO

4.1 Fundamentos

A Universidade Federal do Pará é uma instituição pública de educação superior. O Instituto de Ciências da Educação (ICED) é uma unidade acadêmica desta e, a Faculdade de Educação (FAED), uma subunidade integrada pelo curso de Pedagogia. Portanto, este PPP não pode deixar de estar articulado aos princípios e fins da sua unidade maior – a UFPA – e aos do ICED e da FAED, além dos que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Nessa direção, os seus fundamentos repousam sobre os princípios e fins constantes no Estatuto da UFPA, no Regimento Geral da UFPA, no Regimento do ICED, no Regimento da FAED e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Segundo o Art. 2º do Estatuto e do Regimento da UFPA, são seus princípios:

- I. a **universalização** do conhecimento;
- II. o respeito à ética e à **diversidade** étnica, cultural e biológica;
- III. o **pluralismo** de idéias e de pensamento;
- IV. o ensino público e gratuito;
- V. a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI. a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos;
- VII. a excelência acadêmica;
- VIII. a defesa dos direitos humanos e preservação do meio ambiente (2009, p. 18, 62-63, grifos nosso).

Os fins a que se propõe segundo o Art. 3º do Estatuto e do Regimento, são:

- I. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do **pensamento crítico e reflexivo**, de forma a gerar, sistematizar, aplicar e difundir o conhecimento em suas várias formas de expressão e campos de investigação científica, cultural e tecnológica;
- II. Formar e qualificar continuamente profissionais nas diversas áreas do conhecimento, zelando pela sua **formação humanista e ética**, de modo a contribuir para o pleno exercício da cidadania, a promoção de bem público e a melhoria da qualidade de vida, particularmente do amazônida;
- III. Cooperar para o desenvolvimento regional, nacional e internacional, firmando-se como suporte técnico e científico de excelência no atendimento aos serviços de interesse comunitário e às demandas sociopolítico-culturais para uma **Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa** (2009, p. 19, 63, grifos nosso).

No Regimento do Instituto de Ciências da Educação (ICED), Art. 2º, diz-se que:

Art. 2º O Instituto de Ciências da Educação é órgão interdisciplinar com autonomia acadêmica e administrativa, que tem como finalidade a formação e qualificação de profissionais da educação **comprometidos com o desenvolvimento e com a construção de uma sociedade justa; democrática; solidária e pluralista**, por meio de cursos regulares de graduação e pós-graduação, observando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na forma do Estatuto e do Regimento Geral da UFPA (2008, p. 2, grifo nosso).

Quanto aos seus princípios, o ICED, no Art. 4º, visa:

- I A defesa da educação pública, gratuita para todos e com **qualidade social**;
- II autonomia universitária;
- III indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- IV formação de profissionais da educação pautada no compromisso com a valorização do trabalho docente e na construção de **práticas educacionais inovadoras** com vistas à **transformação social**;
- V afirmação e a ampliação da **democracia** como referência para a gestão institucional;
- VI o **compromisso social** com grupos organizados em torno de lutas em favor da **dignidade humana, da liberdade, da solidariedade, da justiça social e da preservação e desenvolvimento da Amazônia**;
- VII o compromisso com a **inclusão social** e educacional dos sujeitos historicamente excluídos.
- VIII reconhecimento da **pluralidade** e das **diferenças** como constitutivas das relações acadêmicas, políticas e sociais;
- IX **exercício crítico e criativo** como elemento central na construção de agendas para a **ação educacional emancipatória** (2006, p.3, grifos nosso).

Articulado a esses documentos, o Regimento Interno da FAED, no seu Art. 3º, especifica sua finalidade:

Formar profissionais da educação, pautada no **compromisso com a valorização do trabalho docente** e na construção de **práticas educacionais inovadoras** que promovam e **emancipem o ser humano** com vistas à **transformação social**, por meio de cursos regulares de graduação, observando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na forma do Estatuto Geral, Regimento da UFPA e Estatuto do ICED (2009, p. 3, grifos nosso).

Quanto aos seus princípios, o Regimento Interno da FAED ratifica os já expostos pelo Regimento Geral da UFPA e o Regimento do ICED ao defender:

- I - a **universalização** do conhecimento;
- II – a ética e o respeito à **diversidade étnica, cultural, biológica e religiosa**;
- III - o **pluralismo de idéias, pensamentos e concepções pedagógicas**;
- IV - o ensino público, gratuito e de qualidade social;
- V - a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos;
- VII - a **excelência acadêmica**;
- VIII - a defesa dos **direitos humanos** e a conservação do **meio ambiente**.
- IX – a afirmação e ampliação da **democracia** como princípio para a gestão institucional;

X - o compromisso social com os grupos organizados em torno de lutas em favor da **dignidade humana, da liberdade, da solidariedade, da justiça social e da conservação e desenvolvimento da Amazônia;**

XI - o compromisso com a **inclusão social** e educacional dos sujeitos historicamente excluídos;

XII - o reconhecimento da pluralidade, das diferenças e das **especificidades amazônicas** como constitutivas da produção do conhecimento e das relações acadêmicas, políticas e sociais.

XIII - o **exercício crítico e criativo** como elemento central na construção de agendas para a **ação educacional emancipatória;**

XIV - a autonomia universitária (2009, p. 3 e 4, grifos nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia projetam, no seu Art. 3º, que

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por **pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos**, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de **interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética** (2006, p.1, grifos nosso).

Assim, pautando-se no Estatuto da UFPA e no seu Regimento Geral, no Regimento do ICED e no Regimento Interno da Faculdade de Educação, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a formação das/os profissionais do curso de Pedagogia deve fundamentar-se em cinco grandes bases: a) materialidade/idealidade do sujeito; b) localização/universalização do conhecimento; c) emancipação/regulação da sociedade; d) educação/escolarização de sujeitos emancipados) teoria/prática na Experiência com a Amazônia. Estas, portanto, articulam as quatro dimensões a partir das quais se funda a educação: o sujeito, o conhecimento, a sociedade e os processos educativos.

a) Materialidade/ Idealidade do Sujeito

Após alguns longos anos de estruturalismo, o regresso do sujeito é um dado filosófico do nosso presente. Mediante condições dominadas pela lógica da individuação que a revolução tecnológica tem promovido, envergar esforços em direção à mobilização política é uma prática premente do momento histórico. As condições desiguais da sociedade brasileira, a permanência de um colonialismo interno ainda não superado, as relações desiguais presentes nos tratados e acordos internacionais, que colocam a América do Sul em situação econômica tão desfavorável, nos compele a pensar estratégias de formação da consciência. Portanto, a vida material, as condições de sobrevivência ainda são os elementos a partir dos quais é possível elaborar construções conceituais mais enraizadas, comprometidas com mulheres e homens partícipes de processos de socialização da cultura em espaços educativos e de escolarização. A formação de conceitos no nível das idéias é um trabalho que requer uma imersão profunda na realidade social, caso se queira superar a exclusão ou a inclusão precária. A apreensão da vida, neste caso, em termos abstratos, deve ser regida pelos

diversos elementos que articulam condições coletivas de grupos humanos. O exercício do pensamento não “é o refúgio da razão e da liberdade”; ele é, na instituição universitária, o recurso que alunos e professores, num processo de interação dialógica em sala de aula, utilizam para a *compreensão* e *extensão* do mundo material, da sobrevivência e da co-existência. A produção de conceitos é, dessa forma, interioridade e exterioridade; é expressão da realidade no seu sentido mais radical.

b) Localização/Universalização do Conhecimento

O conhecimento é a materialização do pensamento sobre o mundo e as coisas. Por meio da língua, de recursos tecnológicos e da arte, o conhecimento se socializa entre mulheres e homens. Todavia, ao longo da modernidade, o conhecimento que se produziu no interior da instituição universitária, por pretender-se universal, não apenas negou os que são produzidos para além de seus muros, como se reduziu à compreensão e reflexão da comunidade científica. Em se tratando de ciências humanas e sociais, o conhecimento acadêmico produzido para uma dada comunidade com vistas ao seu reconhecimento e legitimação distanciou sujeito cognoscente do sujeito conhecido. Por conta disto, espaço e tempo referentes aos conhecimentos do mundo humano, se deslocaram deles para se tornarem totais. Assim, o local se universalizou e perdeu o seu vínculo com a realidade que lhe deu existência material. Em direção contrária, acredita-se que o local precisa reger não só a produção do conhecimento como ser o seu legitimador. Neste caso, o local é o ponto de partida e de chegada dos conhecimentos por nós produzidos. A universalização, entendida como o reconhecimento do produzido, deve resultar de um processo cidadão resultante do diálogo entre os sujeitos do conhecimento. Se o conhecimento é contextual no plano da produção, também precisa sê-lo no da socialização e esse contexto, no nosso caso, é a Amazônia.

c) Emancipação/Regulação da Sociedade

A educação, especialmente a educação escolar é um processo que ocorre em sociedade e esta se organiza por meio de instituições e leis que regem a vida coletiva e individual de seus sujeitos. Do conjunto dessas instituições, a economia e a cultura despontam como os grandes responsáveis por condições desiguais no contexto da nossa sociedade tal qual ela se nos apresenta hoje. Isto significa reconhecer que é preciso mudar essa sociedade, operar transformações. As imposições estruturais que a economia e a cultura estabelecem acabam por esquadrihar o mundo social e oportunizar acessos desiguais ao sistema social mais amplo, em que a divisão equitativa da riqueza produzida e a socialização indiscriminada da cultura não acontecem. Tal situação, que se dá em níveis diferentes no plano global, se reproduz muito perversamente nos países periféricos e semi-periféricos como Brasil, o que indica que é preciso nos emancipar dessas condições; uma emancipação que exigirá a constituição de novos marcos regulatórios e, por extensão, outras

instituições no plano da economia e da cultura capazes de converter aqueles que arregimentavam o esquadramento segregacionista em uma auto-regulação promotora da igualdade de oportunidades e, portanto, da justiça social.

d) Educação/Escolarização de Sujeitos Emancipados

A educação é um processo que ocorre nas relações sociais mais amplas. Isto significa reconhecer que educar é uma prática universal e que se dá no processo de interação entre mulheres e homens, ao longo do tempo de vida de suas existências, nos mais diversos espaços da sociedade estruturada. Todavia, é no ambiente escolar que ela se manifesta de forma intencional, sistemática e articulada às políticas de Estado. Ao se fazer nesse âmbito, ensinar e aprender se constituíram em dimensões basilares dos processos educativos escolares. É na instituição escolar, da Educação Infantil à pós-graduação, que o ofício de ensinar/aprender acontece arregimentado pela Pedagogia, com base nas ciências de explicação da natureza e da sociedade humanas. A Pedagogia estruturou-se, assim, como campo do conhecimento que tem por finalidade a garantia da efetivação do ensino/aprendizado. Desse modo, ao longo dos tempos, a Pedagogia fundou-se na gestão do conhecimento, na gestão da sala de aula e na gestão da escola – processos sistematizados em estratégias de planejamento, execução e avaliação. O trabalho de realização de todas essas funções vem ao longo do tempo histórico, assumindo feições diversas, dependentes do lugar e das condições políticas de sujeitos organizados na estrutura social. Para o presente que se apresenta à sociedade brasileira e à região amazônica em particular, ao ensino/aprendizagem exige-se a articulação com a crítica e, por extensão, à emancipação com vistas à vida digna e a superação da expropriação.

e) Teoria/Prática na Experiência com a Amazônia

A ética está diretamente relacionada ao sentido da vida, à consciência moral em articulação com o significado da ação humana, da prática. O fazer educativo se dá na relação de homens e mulheres com a natureza, com o seu *outro* e consigo mesmo, mas não acontece desprovido de intencionalidade. A vida é sempre mediada pela intencionalidade, pois a consciência subjetiva e sua relação com a realidade objetiva envolvem princípios, objetivos e fins. Portanto, toda consciência é uma consciência ética. No caso específico da Amazônia, com suas condições de possibilidades tão precárias, decorrentes de políticas de Estado que historicamente a colocaram em situação de expropriação, esta consciência ética precisa ser convertida em ato de justiça. Para tanto, é preciso reconhecer que na Amazônia conhecimentos alternativos produzidos por suas populações precisam estar balizando a nossa consciência ética. Foram estas populações que conseguiram garantir a auto-sustentabilidade da floresta. As experiências da Amazônia são uma demonstração de que os sistemas

de pensamento que regem o mundo são profundamente éticos e que esta pode (ou não) converter-se em um bem para a humanidade.

4.2 Objetivos

A partir dessas bases que fundam a formação do profissional da educação no curso de Pedagogia da UFPA, objetiva-se:

- ✓ Formar o Licenciado em Pedagogia para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que, ao partir das condições materiais de existência em direção à construção conceitual, seja capaz de operar o pensamento crítico dos fenômenos educacionais;
- ✓ Formar o futuro pedagogo para atuação na gestão educacional e coordenação pedagógica, de modo que ele seja capaz de implantar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, com base na realidade local e na produção de um conhecimento acadêmico que se universaliza por contribuir para a qualidade de vida dos sujeitos amazônidas;
- ✓ Tornar o ensino, a pesquisa e a extensão atividades integradoras que possibilitem por meio dos eixos temáticos curriculares, uma formação dinâmica em direção à excelência docente e à apreensão pelos discentes, de conhecimentos científicos comprometidos com a qualidade social de vida de homens e mulheres;
- ✓ Fortalecer a democratização das sociedades quando, por meio da crítica da realidade excludente, se apresentar alternativas regulatórias em direção à justiça social, à igualdade de oportunidade e à vida digna.

4.3 Perfil do Profissional a ser Formado

O magistério como toda profissão, tem uma história cindida pela realidade social na qual se insere. Na trajetória dessa profissão foram e são incorporadas exigências econômicas, sociais, políticas e culturais que vão conformando o processo de profissionalização do professor.

A idéia de profissionalização docente tem mobilizado calorosos debates na área da educação. A questão central que motiva essa discussão passa pelo questionamento sobre a existência ou não de uma profissionalidade entre os professores. Os questionamentos que são feitos acerca da profissionalidade docente podem ser sintetizados na seguinte indagação: existe uma profissionalidade entre os professores? Se existe, como ela se expressa?

Segundo Perrenoud (2000) o termo profissionalização está associado à “evolução estrutural da profissão”. Sob sua perspectiva, a noção de profissionalização acompanha as transformações que

ocorrem na profissão ao longo do tempo e que estas são formas de dar respostas às necessidades e desafios demandados pela sociedade e pelo setor produtivo.

Ao se pensar na profissionalização docente é importante situá-la como um processo que define e articula qualidades e características das ações de um sujeito que integra um determinado grupo de profissionais. O profissionalismo, portanto, vincula-se à esfera da decisão individual de cada educador. É essa questão que diferencia profissionalismo de profissão, pois, enquanto profissionalismo se situa na dimensão individual do sujeito, profissão se forja num projeto político e social de interesse e alcance coletivo de um grupo ocupacional específico.

Nóvoa (1992) informa, ao desenvolver estudos sobre o processo de profissionalização docente na Europa, que a constituição da categoria profissional dos professores foi se constituindo enquanto profissão num período compreendido entre os séculos XV e meados do século XVIII. Segundo esse autor, a docência foi se consolidando na medida em que se definia a quem competia a tarefa de ensinar.

Ele explica que a gênese desse processo se deu originalmente pela intermediação da Igreja e, posteriormente, pelo Estado. Para Nóvoa, a articulação da docência com o Estado acontece no século XVIII, quando este assume para si a responsabilidade de escolarização da população. A partir de então, o professor assume um *status*: o de ser aquele com qualidades para o ensino. O professor, de abnegado que exercia o sacerdócio, tornar-se um funcionário do Estado. Nesse momento, o trabalho docente passa a incorporar vários elementos que se transfiguram em qualificação para a *boa* prática de *bem* ensinar. São esses elementos: os conhecimentos relativos ao currículo, técnicas pedagógicas, habilidades didáticas, capacidade de avaliação etc.

Nóvoa (1992) chama também atenção para os mecanismos de regulação da profissão, criados pelo Estado. É o Estado que passa a licenciar o professor para ensinar ao expedir diplomas a pessoas com requisitos específicos, além de selecionar, por meio de concurso público, aqueles que irão integrar o quadro de professores capazes de atuar na profissão.

Outras iniciativas articuladas à profissão docente, ao longo dos séculos, como, por exemplo, a criação de entidades profissionais, convergiu para a construção de um *status* profissional ao professor. Segundo Nóvoa (1992, p. 125)

A emergência deste ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional.

Apesar da imagem profissional do professor ser revista permanentemente, Nóvoa (1992) chama atenção para o fato de a posição social dos professores sempre ter um caráter ambíguo, pois por muito tempo ele foi tido como sacerdócio, posteriormente assumiu o *status* de funcionário do

Estado e em algumas condições é visto como profissional liberal. Isso implica dizer que a profissionalização docente integra-se a um contexto histórico e se constitui como reflexo do panorama social amplo e complexo.

Para Shiroma (2003) o termo profissionalização designa um processo pelo qual uma semiprofissão vai gradativamente assumindo os requisitos de uma profissão. Já o termo profissão agrega em sua formulação a necessidade de uma formação sistemática, que assegure conhecimentos e habilidades específicas num determinado campo de atuação, assim como o estabelecimento de um código de ética que norteie a prática profissional.

A profissionalização docente integra-se ao debate sobre a construção de identidades e como tal relaciona-se à auto-imagem, à biografia e às representações que professores fazem de si e demais profissionais que constituem a classe docente. Nessa direção, os conhecimentos que professores possuem sobre a sua atividade profissional, além da sua formação, condições de trabalho e conhecimentos adquiridos na trajetória profissional no magistério, compõem a base que configura a sua identidade profissional.

A construção da identidade profissional docente deve ser entendida articuladamente ao processo de profissionalização, uma vez que a função social da profissão, os compromissos e responsabilidades assumidos se fazem a partir dos interesses pessoais e coletivos dos professores.

O curso de Pedagogia se insere no debate sobre o processo de profissionalização docente por se constituir numa licenciatura que visa à formação de professores para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais da Educação Básica e na educação de jovens e adultos. Além de poder atuar, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em diferentes práticas educativas – formais e não formais –, tecidas no contexto social mais amplo.

Aliado a essas questões de ordem da profissão e profissionalização, o perfil profissional para o curso de Pedagogia deve ser pensado na sua relação com o contexto das chamadas ciências humanas ou sociais. Não é possível adentrar no objeto de estudo das chamadas ciências da educação, que estão na base do curso de Pedagogia, considerando apenas a educação no seu sentido estrito. Existe um conjunto de intersecções que perpassa o fenômeno educativo (decorrente de estruturas culturais, econômicas e ideológicas) que não pode ser ignorado. Não é possível reduzir o fenômeno educativo a explicações meramente restritas ao âmbito pedagógico. Isto significa reconhecer que a formação do pedagogo deve incluir explicações que considerem o momento histórico vivido, o que implica em favorecer um alargamento de sua abordagem para o campo da dimensão política mais ampla, sem desconsiderar uma maior proximidade na sua formação com a educação escolar propriamente dita (CARVALHO, 1998). Esse entendimento favorecerá a formação de um profissional capaz de desenvolver práticas educativas conectadas com a problemática contextual na qual a escola, os alunos e professores se inserem. Desse modo, a formação do

pedagogo lhe permitirá planejar, executar e avaliar atividades educativas implicadas com outros conhecimentos necessários: filosofia, história, antropologia, psicologia, política e economia. Presume-se que, assim, o profissional a ser formado não operará sua prática de forma alienada do contexto social e cultural no qual os processos educativos ocorrem (CAMARGO, 2004).

É preciso pensar o profissional formado no curso de Pedagogia como um educador crítico das mudanças sociais ocorridas no país ao longo de seu percurso histórico de exclusão, que teve início com a colonização do século XVI. A intenção é desenvolver a capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir de problemas concretos, com competência técnica, política e científica na sua área específica.

Considera-se assim que os componentes curriculares do Curso devem incluir conhecimentos que privilegiem a análise do conjunto de influências históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que constituem o fenômeno educativo, ao mesmo tempo em que precisa refletir um envolvimento efetivo com as especificidades dos processos educativos para os quais o curso de Pedagogia da UFPA se direciona.

O curso de Pedagogia voltado para a formação inicial, com vistas principalmente ao exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, fundamenta-se na concepção de que é na práxis do professor que se constroem as competências necessárias para a compreensão do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões. A docência constitui-se, portanto, na dimensão mais importante do trabalho pedagógico, que deve servir de eixo norteador da formação (CARVALHO et al., 2001).

Esse conjunto de condições permitirá que o egresso do curso de Pedagogia possa ser capaz de atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – em atividades que compõem o currículo dessas etapas de ensino. Tal prática deve estar pautada na ética e no compromisso com uma sociedade justa, equânime, igualitária. O exercício da docência coloca ao pedagogo a necessidade de desenvolver conhecimentos, competências e habilidades voltadas para a sua participação na gestão escolar, desenvolvendo ações de coordenação, elaboração de projetos, de gestão financeira, que se constituem em atributos essenciais no processo de gestão (BRASIL, 2006).

É fundamental que o mesmo seja capaz de organizar, dirigir e administrar situações de aprendizagens na escola, bem como o domínio de situações na qual seja possível promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, o trabalho em equipe, além de desenvolver investigações direcionadas para a identificação de problemas socioculturais e educacionais, com vistas a contribuir para superação de situações de exclusão das mais diferentes naturezas. O domínio destas habilidades está intimamente relacionado com a formação de sua consciência acerca da diversidade presente em nossa sociedade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes

sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras, o que implica em reconhecer a heterogeneidade nos processos educativos que desenvolve, e que igualmente se relacionam com questões de natureza ética da profissão escolhida, além evidentemente de se constituir em questões pedagógicas necessárias para o bom desempenho de suas funções (IDEM).

No contexto atual em que se intensifica a presença das novas tecnologias da informação e da comunicação nos processos educacionais, se espera que o profissional formado seja capaz de relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação e aos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação e capacidade de adequá-las ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (PERRENOUD, 2000).

O egresso do Curso poderá atuar em espaços educativos diversos, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de formação humana, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, reconhecendo e respeitando as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.

Por último, é de se esperar que o profissional formado considere as experiências vivenciadas na graduação como uma das etapas na qual se dará o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista que ao longo desse processo novas possibilidades e necessidades ocorrerão. Cabe também ao egresso do Curso avaliar as práticas que desenvolve, sendo capaz igualmente de propor, juntamente com os demais professores, projetos de formação comum que atendam às necessidades das equipes do espaço escolar, da própria escola como um todo e quiçá das redes de ensino.

Pensar ainda o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia remete-nos à necessidade de favorecer a inserção dos estudantes no ambiente universitário, pois se acredita que esta é determinante na sua aproximação com formação profissional. Considera-se ainda que as oportunidades de formação vividas pelos discentes, bem como o atendimento às suas expectativas, se constituem em elementos decisivos para a sua permanência no Curso e adesão ao projeto curricular.

4.4 Competências e Habilidades

Partindo dos fundamentos, objetivos e perfil anteriormente expostos, entende-se que o profissional egresso do curso de Pedagogia da UFPA deverá obter uma formação que lhe permita desenvolver as seguintes habilidades:

- ✓ Atuar em atividades destinadas à educação da infância de zero a cinco anos;
- ✓ Exercer a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar e articulada às diferentes fases de desenvolvimento humano e condições objetivas de vida;

- ✓ Exercer a gestão e a coordenação do trabalho pedagógico em instituições educativas, organizando projetos e planos para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática;
- ✓ Compreender o fenômeno educacional em diferentes âmbitos e especificidade;
- ✓ Analisar os aspectos legais e as diretrizes nacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- ✓ Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- ✓ Atuar em articulação com profissionais de outras áreas do conhecimento escolar, considerando o ensino das Artes (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança) Literatura e da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- ✓ Lidar com situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas;
- ✓ Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas;
- ✓ Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, respeitando a diversidade e as diferenças;
- ✓ Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação, demonstrando domínio de tecnologias adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem;
- ✓ Valorizar atitudes de solidariedade, de respeito ao outro e de cooperação no desenvolvimento do trabalho educativo.

5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

5.1 Bases Teórico-Epistemológicas

Ao assumirmos as políticas de currículo como políticas culturais (MACEDO, 2006), compreende-se que os currículos não somente desenham um projeto de formação profissional, mas, sobretudo, um projeto de formação humana, limitado, de um lado, pelas configurações histórico-sociais e, de outro, pelas experiências culturais e institucionais dos sujeitos que o produzem. Isso significa que não podemos colocar as idéias (por mais inovadoras que sejam) demasiadamente à frente da realidade, prática corrente nas reformas políticas do país. Antes, cumpre-se mirar a

experiência histórica e, no interior desta, as margens de jogo de que se dispõe para poder alterar alguns roteiros.

A ausência, entre nós, de lastro institucional de trabalho coletivo e integrado impõe-nos cautela frente à inexorabilidade de que os currículos são compostos no tempo - espaço em que acontecem, pelas relações estabelecidas entre os sujeitos que o realizam, pela dinâmica institucional que os acolhem e pelo entorno político-social do qual emergem as condições de produção e de trabalho acadêmico. Entretanto, o comprometimento existencial, pessoal e coletivo para encarar limites improváveis – em meio a contextos contemporâneos adversos e a paradigmas epistemológicos secularmente assentados – localizando margens de criatividade sem a pretensão de abalar, a uma só vez, estruturas que levaram séculos para ser erguidas e outros tantos para sedimentá-las pode nos permitir redimensionar o horizonte ético e epistemológico do trabalho educativo pela transformação da nossa relação com a alteridade do outro, com o conhecimento e com a realidade da qual ele se nutre.

Sob este prisma, o movimento curricular ora delineado resulta de uma compreensão situada da nossa cultura institucional, dos limites/possibilidades de avanço em relação à experiência histórica de formação e de trabalho dos professores e da utopia (que nos incita para a aventura do desconhecido) de (re) fundação ética e epistemológica da ciência, uma ciência que alie identidade e abertura, originalidade e diálogo, crítica e criatividade, diferença e comunhão, processos dos quais professores e estudantes podem se aproximar, progressivamente, pela busca de integração das áreas de conhecimento, referenciada na compreensão da irreducibilidade do mundo social ao parcelar e fragmentário. É no plano interdisciplinar que se vislumbra as demarcações que assinalam a possibilidade de superação de concepções disciplinares que isolam e fragmentam a tessitura do real. Sem abdicar da estruturação do currículo em disciplinas, que nos exigirá conviver com a contradição e com a ambigüidade, constitutivas da lógica de produção do mundo e não da ciência como produção particular, imune às suas influências e aos seus efeitos, se aposta no interdisciplinar como atitude inovadora que se move entre a ambigüidade e a coerência, provisória, mutável, e que permite irromper, com maior ou menor grau de conexão, o princípio da separação que ordena o pensamento e as formas de intervenção no mundo.

Para Santomé (1998, p. 55)

Uma disciplina é a maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece sua imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo.

Entretanto, estes territórios de trabalho não são incompatíveis, como nos lembra Morin (2005, p. 61), com “[...] a tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição

comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra”.

A tarefa “revolucionária” que se nos impõe – (re) conhecidos os obstáculos institucionais, psicosociais e culturais de longa tradição – é a superação do isolamento físico e conceitual/metodológico, dos recortes disciplinares que opõem *teoria teorizada* à *teoria teorizante*⁵, o clássico ao contemporâneo e vice-versa, da unidimensionalidade que hipertrofia o currículo e dificulta a compreensão global dos fenômenos humanos. Reunir o que foi separado, colocar as teorias em sintonia com o tempo e com os novos problemas do mundo pode fazer emergir um movimento inaugural em favor de uma prática efetivamente interdisciplinar. A contextualização impele a pensar os problemas como produções de uma dada sociedade, de uma dada cultura, de um tempo histórico determinado, o que requer plasticidade para movimentar-se por regiões fronteiriças, criar zonas de interseção, ampliar campos, epistêmicos e sociais.

Do ponto de vista da organização curricular, tais desafios configuram uma filosofia de trabalho que se nutre de uma visão de conhecimento segundo a qual a ciência é inseparável do seu ambiente cultural, social e político; o pensamento analítico do pensamento contextual; a prática social da experiência pessoal. Este horizonte epistemológico amplia não somente o espectro da ação, mas os tempos nos quais ela se realiza, de forma que a partir de um duplo movimento, horizontal (ação dos sujeitos) e vertical (tempo da ação), busca a superação de desenhos curriculares lineares e hierarquizados.

Nessa perspectiva, **a Integração Vertical** neste redesenho do curso de Pedagogia pressupõe que todas as atividades formativas devam estar articuladas com o eixo estruturador do Curso: docência na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico. O rompimento com a estrutura linear e etapista que marcou a história do curso de Pedagogia se referencia na compreensão da docência e gestão como trabalho e processo pedagógico, ambas produzidas no conjunto das relações sociais e produtivas, e portadoras de uma mesma especificidade: seu objeto são os processos educativos nas suas múltiplas dimensões: pedagógica, econômica, social e cultural. Por isso, não suportam hierarquizações, parcelarizações, quer de tempo quer de espaços de formação.

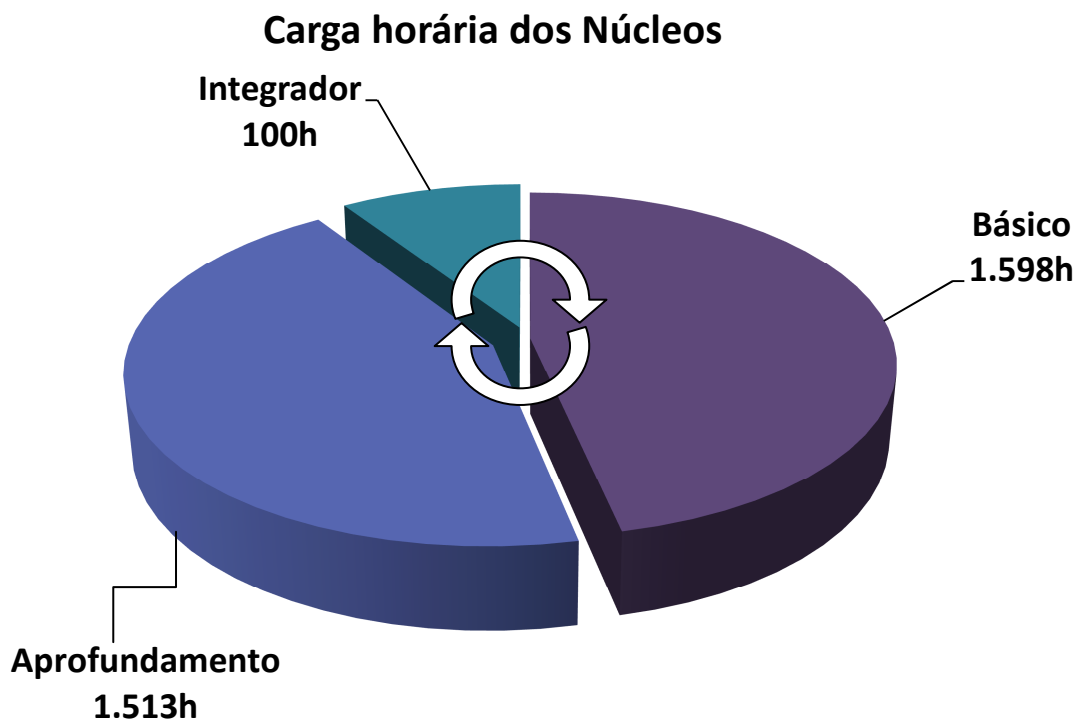
A integração vertical pressupõe ainda a superação de uma estrutura interna de currículo baseada na lógica teórico-dedutiva. Esta lógica se materializa na hierarquização do conhecimento, a qual prevê que se deva aprender primeiro as premissas gerais da educação e depois a sua aplicação;

⁵ Por teoria teorizante entendemos a teoria em movimento, que admite a imaginação, a criação e a produção de novas perspectivas conceituais e metodológicas. A teoria teorizada tolhe o impulso criador quando seus referenciais são assumidos como escolástica, repetição, moldura a qual a realidade deve se ajustar, processos que resultam da relação mecânica entre modelo teórico e realidade (FAZENDA, 2001, p. 32- 33).

primeiro a teoria e depois a prática. Como seqüência arbitrária, esta lógica reduz o pensamento aos modos de organização do conhecimento, e transforma o modelo em parâmetro universal de aprendizagem, sem o qual ela não ocorre ou é prejudicada.

O eixo estruturador do currículo (docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico) aglutina em torno de si três núcleos articuladores que, por sua vez, organizam as atividades curriculares segundo a sua especificidade: o **Básico**, o de **Aprofundamento** e **Diversificação de Estudos e integrador**.

BÁSICO	APROFUNDAMENTO	INTEGRADOR
<ul style="list-style-type: none"> •reúne conhecimentos de vários campos para a compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e do contexto da Educação Básica no que concerne à docência , à gestão educacional e à coordenação do trabalho pedagógico nos seus aspectos organizativos, didático-pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, éticos e estéticos. 	<ul style="list-style-type: none"> •reúne conhecimentos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico: docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico, ampliando os conhecimentos do Núcleo Básico. 	<ul style="list-style-type: none"> •enriquece o currículo em áreas específicas de interesse dos alunos, incluindo aproveitamento de experiência profissional e conhecimentos adquiridos, de forma independente, por intermédio de estudos e práticas acadêmicas, a saber: monitoria, iniciação científica, extensão universitária, estágios pré-profissionais, atividades programadas ofertada por professores ou grupos de pesquisa, participação em congressos, seminários, simpósios, colóquios, mini-cursos e mesas redondas, audiência de defesas de TCC, monografias de especialização, dissertação ou tese.



Os núcleos agrupam e organizam as atividades curriculares, mas não respondem ao problema histórico de fragmentação e compartimentalização do conhecimento. Por sua vez, a diversificação curricular que admite, além das disciplinas, outras formas de atividades como oficinas, seminários etc. não garante uma inovação curricular se as grandes fundações da ciência moderna não são alteradas. Coloca-se então o problema da **Integração Horizontal** e, por sua vez, a necessidade de constituição de espaços curriculares em que roteiros para a ação interdisciplinar possam ser delineados.

Para enfrentar o isolamento e a compartimentalização, uma organização mista que articule as disciplinas em torno de **eixos temáticos** pode fazer convergir problematizações e formas de trabalho coletivo entre professores, professores e estudantes. A convergência deve ser capaz de integrar não somente objetos disciplinares específicos, mas estes objetos com a problemática da educação, particularmente da educação pública, ante os impasses históricos que se colocam à sua democratização quantitativa e qualitativa.

Os eixos temáticos têm o papel de favorecer a integração dos componentes curriculares entre si e destes com a realidade educacional. Os temas que emergem dos eixos são instrumentos metodológicos que mobilizam trocas/interações entre campos de conhecimento, pessoas, ambientes educativos de modo a superar a fragmentação do conhecimento e sua alienação às questões relativas ao cotidiano e aos problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Nesta perspectiva, eles devem emergir de problemas reais vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos professores e pelas crianças em seu cotidiano, não de arranjos meramente formais para acomodar disciplinas em modelos conceituais consolidados e consagrados pela tradição, que não alteram atitudes e formas de produção do conhecimento.

Este nível de integração sinaliza para possibilidades de articulação efetiva entre ensino, pesquisa e extensão, ensino e trabalho, universidade e comunidade, pesquisa como princípio epistemológico e pesquisa como princípio educativo. Sem negligenciar que as disciplinas possuem “corpus específicos”, recortam a realidade para compreendê-la, a realidade em si é indivisível, de modo que o trabalho interdisciplinar (quer no plano teórico quer no plano aplicado) tem em vista aprofundar a compreensão tanto dos problemas quanto das suas soluções com a cooperação de várias disciplinas a eles concernentes. É a natureza complexa e multidimensional da realidade que funda a necessidade do diálogo interdisciplinar, razão pela qual sem subestimar a importância da forma, pela qual o trabalho interdisciplinar adquire expressão e concretude, é para a aprendizagem de novas formas de pensamento e de relação com o conhecimento que deve convergir os esforços interdisciplinares.

A dimensão interdisciplinar requer, então, enfrentar os obstáculos erigidos da desarticulação entre pensamento teórico e o domínio da ação, pensamento analítico e prática informada. É no âmbito da prática, como disse Japiassú, que residem as grandes tarefas do trabalho interdisciplinar.

Os problemas concernentes ao confronto, à aproximação e à possível integração dos múltiplos domínios da atividade humana, não se colocam apenas no plano do conhecimento ou da teorização, mas também, e talvez, sobretudo, no domínio da ação ou de intervenção efetiva no campo da realidade social humana (1976, p. 44).

Como campos de possibilidade de trabalho interdisciplinar, os eixos não se constituem em **pontos de chegada absolutos**, mas pontos de passagem, abertos a redefinições, negociações e atualizações. A realidade é sempre mais dinâmica que os quadros que se elabora, de modo que ao acabar de formular relações, essas relações já mudaram, daí a importância de se mirar na experiência social.

Tomando como referência os resultados do diagnóstico, indicam-se 8 eixos temáticos que se configuram como problemáticas contemporâneas passíveis de diálogo entre os campos de conhecimento que integram o currículo. São eles:



Eixo 1 - Escola e conhecimento: dimensões, epistemológicas, políticas e culturais

A temática que articula as atividades deste eixo é a **política de conhecimento na sua interface com a política cultural**. Nutre-se da reflexão do conhecimento científico na sua diferença em relação a outras formas de conhecimento, da epistemológica da educação e da pedagogia, dos modelos educativos erigidos com a modernidade e do processo de produção do conhecimento escolar. Sublinha como ponto de convergência a problematização de modelos epistemológico-político-pedagógicos em torno dos quais se alinham as polêmicas sobre o conhecimento escolar, especialmente no Ensino Fundamental, e as influências desses modelos nas práticas educacionais contemporâneas.

Compreende as seguintes atividades curriculares: Iniciação ao Trabalho Acadêmico, História da Filosofia, Didática, História Geral da Educação, Metodologia da Pesquisa e Currículo e Ensino.

Eixo 2 - Mundo do trabalho, trabalho docente e processos educativos na contemporaneidade

A temática que articula as atividades deste eixo é **o mundo do trabalho**, e, em sua particularidade, o trabalho docente. Este eixo se acerca de reflexões sobre o trabalho como condição ontológica do gênero humano que assume na relação capital-trabalho forma específica de atividade que configura tanto os modos de produção da existência como as relações sociais. O trabalho docente, indissociável das relações sociais, encontra na escola e outros ambientes educativos limites

e possibilidades de realização, razão pela qual, mediado pelo pedagógico, é entretido com a cultura e com a política. A cultura de ensinar e aprender (trabalho material e simbólico) em diferentes contextos educativos e os fins ético-políticos a que serve, suas tensões e contradições num mundo globalizado, figura como elemento de aproximação das atividades que formam este eixo.

Compreende as seguintes atividades curriculares: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Educação Infantil: Concepções e Práticas, Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental e Pedagogia em Organizações Sociais.

Eixo 3 - Educação inclusiva e direito à diversidade

Este eixo aglutina atividades que colocam em pauta a formação moral e ética de homens e mulheres para um novo paradigma societário, em que o direito à diferença se constitui como valor. No contexto de novos marcos paradigmáticos, a educação é problematizada no âmbito da aprendizagem, da diversidade e da inclusão, portanto da justiça social, cognitiva, biológica, cultural, étnica e de gênero. Seu ponto de confluência é a **ética da diversidade**, que tem na ampliação do acesso e da qualidade na educação das pessoas historicamente marcadas pela exclusão um mote importante da política social e da educação em direitos humanos.

Compreende as seguintes atividades curriculares: Educação Inclusiva, Teorias Antropológicas da Educação, Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano, Pesquisa e Prática Pedagógica, Psicologia da Educação e Libras.

Eixo 4 - Escola, cultura e democracia: perspectivas para a gestão democrática

As atividades que constituem este eixo tem na **cultura democrática** um campo de complementariedade. A democracia, compreendida como objeto de conhecimento e fonte de aprendizado, prescinde da experiência cultural, que se constitui nas várias sociedades segundo certos horizontes históricos, políticos, epistemológicos e éticos. O caráter público e aberto em oposição ao privado e secreto, a efetivação de mecanismos de acompanhamento, controle e definição de políticas, a constituição de um ambiente cultural favorável à organização, articulação e instrumentalização de sujeitos políticos com possibilidades reais de participação e decisão desenham um campo de preocupações das atividades deste eixo. A cultura da participação e o aprendizado de práticas democráticas pelas quais se pretende formar sujeitos dialógicos e participativos compreendem espaços comuns de trânsito interdisciplinar.

Compreende as seguintes atividades curriculares: Sociologia da Educação: Instituição Escolar, Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, História da Educação Brasileira e da Amazônia,

Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares, Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de História e Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares.

Eixo 5 - linguagens e tecnologias: desafios da aprendizagem no século XXI

Este eixo aglutina atividades que problematizam a relação **linguagem, tecnologia e sociedade**. Entre seus acercamentos estão as formas de aprender e as tecnologias que impulsionaram/impulsionam os processos de conhecimento em diferentes contextos históricos, transformando não apenas suportes e objetos, mas o próprio funcionamento da inteligência. As tecnologias modificam o ambiente, as paisagens (produção social do espaço), os modos de vida e as relações sociais, daí que a centralidade deste eixo se reporta a diferentes níveis de aquisição de linguagem/códigos/habilidades implicados na leitura do mundo: verbal (escrita e oralidade), tecnológica, científica e espacial. As novas tecnologias assumem um papel importante nesse eixo ao colocar em pauta os efeitos que produzem nas relações dos homens e mulheres entre si e destes/as com o mundo, e as novas exigências que imprimem à escola.

Compreende as seguintes atividades: Tecnologias e Educação, Linguagem Oral e Escrita, Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar, Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências, Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia e Estágio na Educação Infantil I.

Eixo 6 - Condições culturais contemporâneas da produção da infância e da adolescência

A temática que articula as atividades deste eixo é a **condição da infância e da adolescência no mundo contemporâneo**. Como pontos de ancoragem destacam-se a relação entre condições materiais e desenvolvimento (cognitivo, afetivo, emocional), as transformações sociais da família, as concepções de infância e circunstâncias concretas que circunscrevem formas de ser criança/adolescente, a produção cultural para a infância e adolescência como campo de tensão entre cultura, consumo e entretenimento, além das formas precárias de existência de crianças e adolescentes em várias partes do mundo, especialmente na Amazônia. Como vivem hoje as crianças? Sob que circunstâncias se produz a condição da infância e da adolescência, especialmente no mundo globalizado, em que as informações não distinguem públicos e atingem a todos, em todos os lugares, simultaneamente? Ver o lugar no mundo e o mundo no lugar onde crianças e adolescentes se constituem como sujeitos históricos e culturais tece a trama interdisciplinar das atividades deste eixo.

Compreende as seguintes atividades: Literatura Infantil, Educação e Ludicidade, Arte e Educação, Infância, Cultura e Educação, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e Estágio na Educação Infantil II.

Eixo 7- Políticas de direito à educação

Este eixo aglutina atividades que põem em relação/tensão o **direito reconhecido e o direito realizado ou realizando-se**. A educação como direito universal e subjetivo se choca com os números da exclusão social no país, que tem classe, cor, etnia, sexo, idade e endereço. As políticas de financiamento público da educação, as reformas curriculares e os sistemas de avaliação põem em relevo a educação como direito humano e produtora de justiça. A escola como espaço protetivo do direito da criança e do adolescente, nos diferentes âmbitos da sua gestão, além das medidas socioeducativas para aqueles/aquelas que o ECA não incluiu são campos de confluência na problematização da condição concreta do direito de cidadania de crianças e adolescentes.

Compreende as seguintes atividades curriculares: Política e Legislação da Educação Brasileira, Financiamento da Educação, Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional, Estatística Aplicada à Educação e Estágio no Ensino Fundamental I.

Eixo 8 - Espaço, paisagem e território na Amazônia: lendo o mundo a partir do lugar

A temática que articula este eixo é a **produção social do espaço**. Aprender a pensar e a ler as marcas inscritas no lugar de vivência de homens e mulheres para compreender as características da paisagem (objetos naturais e artificiais, cores, movimentos, sons, sentimentos etc.), as formas de vida e as identidades culturais, os processos de exclusão e seletividade dos espaços, o lugar da diferença, da degradação e da segregação articula sob a ótica de diferentes campos disciplinares o estudo da natureza, da sociedade e da cultura nas suas interconexões com o currículo da Educação Básica. Forma, espaço e tempo estão intrinsecamente relacionados e potencializam o diálogo sobre a produção/ocupação da cidade, os sistemas técnicos em suas múltiplas temporalidades, a violência urbana e os horizontes ético-políticos frente ao que nela acontece e existe, ao que é percebido e vivido pelos sujeitos que a habitam.

Compreende as seguintes atividades curriculares: Matemática nos Anos Iniciais, Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, História nos Anos Iniciais, Geografia nos Anos Iniciais, Ciências nos Anos Iniciais e Estágio no Ensino Fundamental II.

Esses eixos servirão de referência para a organização dos períodos letivos, num contramovimento à sequenciação que se baseia na lógica formal das disciplinas, sem a mediação histórico-cultural necessária para produzir conhecimentos contextualizados.

5.1.1 Atividades curriculares

As atividades obrigatórias representam uma base comum de formação e incluem disciplinas, iniciação à pesquisa, estágios e projetos integrados. As integradoras incluem um conjunto variado de

atividades acadêmicas e profissionais que os alunos realizam, de forma independente, ao longo do Curso, como investimento pessoal em um itinerário de formação que atenda às suas expectativas profissionais. Essas atividades, articuladas com o ensino, a pesquisa, a extensão e a iniciação profissional integram o currículo, participam da sua tessitura, porque não há formação “fora” ou “complementar”, que tão somente se justapõe ao currículo formal, mas que se tece junto, num processo articulado de formação e autoformação pelos percursos que os estudantes, individualmente, desenham. Entre as atividades integradoras estão as disciplinas eletivas.

No quadro a seguir apresenta-se o detalhamento das atividades curriculares obrigatórias do curso de Pedagogia, segundo sua natureza e seu ordenamento nos núcleos de formação.

NÚCLEO BÁSICO			NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO			NÚCLEO INTEGRADOR
Atividade	Tipo	CH	Atividade	Tipo	CH	
Arte e Educação	Disciplina	68	Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar	Disciplina	68	Detalhamento no item 5.4
Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano	Disciplina	68	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências	Disciplina	68	
Didática	Disciplina	68	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia	Disciplina	68	
Educação e Ludicidade	Disciplina	68	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de História	Disciplina	68	
Educação Inclusiva	Disciplina	68	Ciências nos Anos Iniciais	Disciplina	68	
Estatística Aplicada à Educação	Disciplina	51	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	Disciplina	68	
Filosofia da Educação	Disciplina	68	Currículo e Ensino	Disciplina	51	

NÚCLEO BÁSICO			NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO			NÚCLEO INTEGRADOR
Atividade	Tipo	CH	Atividade	Tipo	CH	
Financiamento da Educação	Disciplina	68	Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental	Disciplina	68	
Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	Disciplina	68	Educação Infantil: Concepções e Práticas	Disciplina	68	
História da Educação Brasileira e da Amazônia	Disciplina	68	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	Estágio Curricular	68	
História da Filosofia	Disciplina	68	Estágio na Educação Infantil I	Estágio Curricular	68	
História Geral da Educação	Disciplina	68	Estágio na Educação Infantil II	Estágio Curricular	68	
Iniciação ao Trabalho Acadêmico	Oficina	51	Estágio no Ensino Fundamental I	Estágio Curricular	68	
LIBRAS	Disciplina	68	Estágio no Ensino Fundamental II	Estágio Curricular	68	
Metodologia da Pesquisa	Disciplina	68	Geografia nos Anos Iniciais	Disciplina	68	
Pesquisa e Prática Pedagógica	Disciplina	68	História nos Anos Iniciais	Disciplina	68	
Política e Legislação da Educação Brasileira	Disciplina	68	Infância, Cultura e Educação	Disciplina	51	
Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	Disciplina	68	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	Disciplina	68	
Psicologia da Educação	Disciplina	68	Linguagem Oral e Escrita	Disciplina	68	
Sociologia da Educação	Disciplina	68	Literatura Infantil	Disciplina	51	

NÚCLEO BÁSICO			NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO			NÚCLEO INTEGRADOR
Atividade	Tipo	CH	Atividade	Tipo	CH	
Sociologia da Educação: Instituição Escolar	Disciplina	68	Matemática nos Anos Iniciais	Disciplina	68	
TCC I	Iniciação à pesquisa	34	Pedagogia em Organizações Sociais	Disciplina	68	
TCC II	Iniciação à pesquisa	34	Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	Disciplina	68	
Tecnologias e Educação	Disciplina	68				
Teorias Antropológicas da Educação	Disciplina	68				
Subtotal: 1.598			Subtotal: 1.513			
Total Geral: 3.211 horas						

5.1.2 Matriz curricular

É bastante comum no âmbito escolar/universitário vincular matriz curricular ao desenho gráfico ou fluxo curricular. Entretanto, no que pese a matriz curricular não dispensar uma linguagem-síntese, é para os princípios de organização curricular que convergem grande parte das questões, certamente as mais importantes, quando se trata de produzir currículos. Que conhecimentos? Para quê e para quem? Na convergência destas questões, o currículo adquire seu sentido de intencionalidade e de projeto, como afirmou Santomé (1998, p. 85)

[...] projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos.

Alterar currículos é alterar projetos. O projeto é de um currículo que preservando seu potencial crítico, atue em favor da democratização da Escola Básica, da formação de cidadãos

emancipados e de uma profissionalidade docente que supere os limites da racionalidade instrumental-tecnista, alinhada com a adaptabilidade e com perpetuação das formas excludentes de acumulação produtiva.

Para promover a coerência de propósitos, é necessário assentar o currículo sobre alguns pilares fundamentais, a saber:

A prática social, histórica e cultural como eixo articulador do currículo

Esta perspectiva curricular elege o *ethos* da ação (campo ético) e não somente o *logos* (campo epistemológico) como referência para organizar as experiências educativas dos estudantes. A teoria "implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente" (FREIRE, 1999), inserção inerente ao próprio *ethos* da pedagogia, já que é impossível separar, na prática educativa, os conhecimentos das práticas, os fins da ação.

Segundo Charlot (2006, p. 11), "a pedagogia não é fundamentalmente um campo de saberes, é um campo de axiologia prática, poderíamos dizer, um campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins". É esta especificidade epistemológica que anula a formação teórica como um fim em si mesma, e faz da pedagogia espaço rigoroso de confronto teórico-prático permanente.

Para evitar banalizações que impliquem delimitar esta especificidade pelo aligeiramento teórico, a imersão na realidade, compreendida em sua processualidade e dinamicidade, não diminui a importância de uma formação teórica consistente para operar, criticamente, com processos sociais e educativos de natureza complexa. Se tomada como realidade independente, irreduzível ao esforço de abstração, a prática perde a sua dimensão formativa, porque dela se subtrai os demais componentes que as movem: os saberes e as finalidades, cuja apreensão não se faz pela reflexão espontânea.

Neste campo de escolhas, não há correspondência entre a valoração da prática como componente curricular e o conceito de "simetria invertida, tão em voga nas políticas de formação no Brasil, que implica adequar o processo de formação às aprendizagens daquilo que se espera do professor como profissional, antecipando as competências e habilidades que futuramente lhe serão exigidas e exercitando-as ao longo da sua formação inicial e continuada. O que é problemático nesta abordagem é a redução da formação ao exercício profissional visível, racionalizável, secundarizando o que está silenciado nos ambientes educativos, especialmente a sua precariedade, e a tarefa ética de formar não para o ajustamento a esta precariedade, mas para a sua transformação.

A superação da dicotomia teoria-prática comporta como problemática a superação da abordagem processo-produto – centrada na sala aula e nos resultados de aprendizagem, que fragiliza

tanto a teoria quanto a prática pela autonomia que ambas adquirem em relação aos contextos específicos aonde se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem. Sem menosprezar o fato de que cabe aos professores atuar sobre as condições de aprendizagem de crianças e jovens, o que lhes exigirá domínio de conhecimento e capacidade de mediação, esta não se resume a uma configuração pragmática que permita acomodar certa lógica de desempenho, previsível e controlável. A aprendizagem como atividade humana complexa é inseparável dos sujeitos concretos que a produzem, das condições sociais que lhe são dadas para aprender e da experiência cultural que os constituem como sujeitos singulares, daí não poder-se confundir formação prática com treinamento, qualidade com resultados, independente dos fins a que servem.

A prática de ensinar é mais abrangente que o saber-fazer técnico-instrumental requerido para produzir uma dada situação educativa. Ela engloba contextos educacionais complexos e práticas amplas (organizacionais, sociais, políticas, culturais) que configuram o entorno histórico-social no qual o ensino se realiza. Sendo, pois, o ensino, inter-relação, não há como separar os meios (técnicas e recursos) da política (fins) e vice-versa. A síntese de ambos requer um *ethos* interdisciplinar que faça emergir a fecundação recíproca das disciplinas, ancorado a uma prática efetivamente dialógica. Essa perspectiva integradora acende o termômetro em relação à separação que se estabeleceu no curso de Pedagogia entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, teoria e aplicação.

A unicidade entre ensino e pesquisa como princípio e como estratégia para a qualidade social da educação superior

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa, como princípio organizativo das instituições universitárias, vem de longa tradição, ao ponto de, às vezes, dispensar reflexão mais aprofundada sobre seus processos de incorporação na cultura universitária. O que é indissolúvel pressupõe unicidade, entretanto, a justaposição tem sido mais preponderante que a integração, não por uma questão de vontade pura e simples, mas porque o ensino e a pesquisa não estão imunes aos reordenamentos éticos e políticos, à força da nossa memória educativa – forjada numa tradição conservadora, que configuram os campos de força aonde estes se movem.

Um obstáculo à materialização do princípio da indissociabilidade é que a pesquisa tem um lastro de atividade profissional específica, realizada por certas pessoas, os pesquisadores, sob condições de produção que lhes são próprias e que os distinguem dos demais. Recorrentemente, a integração do ensino com a pesquisa é vista sob uma lógica operacional: ingressar em um grupo de pesquisa, desenvolver um projeto de iniciação científica, de preferência remunerado, o que restringe o seu espraiamento ao conjunto dos estudantes.

Quando adentra as salas de aula, sua face mais visível é a disciplinar, em que o instrumental predomina sobre o formativo. Como princípio educativo propriamente dito – que requer

apropriação, por todos os estudantes, não só dos meios, mas de formas de pensar que elevem o sujeito empírico à condição de sujeito epistêmico, pela elaboração própria de conhecimento, há muito que se fazer. Há no Curso experiências interessantes, mas dispersas, que precisam ser inventariadas e reconhecidas como brotos de um projeto de formação em gestação.

A reflexão/experiência acumulada indica que disciplinas de pesquisa, isoladamente, não concretizam princípios, quer epistemológico quer educativo. É a mediação da pesquisa, no conjunto das atividades formativas do Curso que pode proporcionar aos estudantes a compreensão das problemáticas que movem cada campo de conhecimento, os métodos utilizados para investigá-las e as respostas provisórias que produzem. Como não é factível que em um curso com a densidade do curso de Pedagogia todos os estudantes estabeleçam níveis de aproximação com os grupos de pesquisa, no que pese isso ser desejável, traduzir o princípio da indissociabilidade perpassa por reconhecer o processo de produção do conhecimento como princípio educativo e como metodologia. A indissociabilidade não se faz pela inserção dos estudantes em atividades autônomas, mesmo que articuladas, mas por processos de conhecimento que promovam atitude questionadora e investigativa com a realidade histórica em que estão inseridos. Esta dimensão só pode ser materializada no processo de ensinar e aprender, o que pressupõe redimensionamento da relação educativa, especialmente no que se refere ao equilíbrio entre transmissão e aquisição, domínio do saber acumulado e elaboração pessoal crítica.

Os estágios são indissociáveis da construção metodológica do conceito de indissociabilidade entre ensino/pesquisa pelas aproximações que permitem estabelecer com a prática social concreta, e pelo potencial de geração de conhecimento que abrigam na medida em que possibilitam o confronto da teoria com a realidade histórica. Entretanto, a concepção técnico-instrumental que ainda o cerca, a falta de articulação com os demais componentes do Curso, a predominância da observação sobre a intervenção/criação, o fracionamento do tempo curricular universitário – incompatível com a dinâmica cotidiana dos ambientes educativos, além da ausência de mecanismos institucionais de acompanhamento das atividades dos professores de estágio tem contribuído para o aumento do descrédito institucional desta atividade. Revigorá-la, perpassa por compreendê-la como atividade teórico-prática capaz de integrar outros componentes do Curso em torno de problemáticas gerais e específicas que afetam a prática educativa. A prática educativa, nestes termos, não se resume à instrumentalização técnica para agir em contextos educativos diversos, mas a amplia. Compreende-se, portanto que na prática educativa se manifestam todas as dimensões da vida social: econômicas, culturais, políticas, educacionais, estéticas etc. Portanto, cabe compreendê-la como espaço de confronto de concepções de mundo, de materialização de formas de existência humana cuja problematização não podem mais obedecer à clássica hierarquização entre conhecimento geral (propedêutico) e profissional (aplicado).

Atualmente, atividades que visam promover o estreitamento das relações entre teoria e prática são realizadas de forma isolada, o que implica, para os estudantes, idas sucessivas a campo para investigar aspectos da realidade que poderiam ser investigados de forma integrada. Nesta perspectiva, como integrar esforços que vem sendo realizados no Curso para aproximar teoria e prática, ensino e pesquisa, ensino e trabalho? Os estágios como tempos curriculares que extrapolam a ambiência universitária e promovem a inserção dos estudantes em contextos educativos diversos podem cumprir um importante papel de integração e dinamização do trabalho coletivo na medida em que forem reconhecidos como tempo de aprendizagem e valorizados em seu potencial de articulação teoria/prática. A escavação de ambientes educativos que os estágios realizam pode gerar projetos integrados de investigação por coletivos heterogêneos de professores, de modo a capacitar os estudantes para o desenvolvimento de competências crítico-analíticas sobre a realidade social e profissional em que estão inseridos, e ação propositiva sobre seus problemas. A Prática educativa como elo integrador do currículo tem nos estágios oportunidade ímpar de contextualização teórica e atualização da universidade em relação aos desafios contemporâneos da educação brasileira.

O redimensionamento pedagógico, ético e político da extensão universitária

Segundo o artigo 66, parágrafo 2º, da Resolução 3.633/2008, que fixa o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPa, “do total da carga horária exigida para a integralização do Curso, deve ser destinado o mínimo de **10%** (dez por cento) às **atividades de extensão**, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação”.

A extensão é o elemento do tripé que funda o princípio da indissociabilidade nas instituições universitárias mais difícil de articular/operacionalizar, porque as interpretações em torno da sua natureza (diferenças conceituais) admitem múltiplas aproximações. O fato é que não se dispõe de experiências históricas amplas que apontem para uma articulação orgânica entre ensino e extensão, visto que assimiladas como atividades autônomas na cultura universitária, nutrem-se mais da disjunção que da integração. Entretanto, inscrevê-la nos marcos de uma nova cultura pedagógica comporta redesenhar tanto as suas funções como os seus “modus faciendi”.

As funções mais decisivas da extensão se inscrevem no campo ético-político. A universidade pública está sendo desafiada a pensar a sua alienação social e o seu perfilamento com a exclusão social e cultural de inúmeras gerações, especialmente aquelas advindas das classes populares. A democratização social, mais que clichê, impõe-se como imperativo material para enormes parcelas da sociedade brasileira, de modo que a inteligência ética se coloca como um das grandes questões à formação universitária no mundo contemporâneo. Nesta perspectiva, a luta contra a exclusão como forma de relação social supõe a constituição de um novo tripé para a formação em nível superior, baseado em modelo de racionalidade que articula competências técnico-científicas, políticas e éticas.

Reencontrar a sensibilidade para ver o mundo humano em seus dramas e possibilidades, articulando crítica social e ação política é a grande força mobilizadora da extensão universitária.

Nesses termos, fazer extensão se distingue da ação de ensinar que se realiza fora dos limites universitários, incluindo seguimentos sociais que se encontram fora do seu raio de abrangência. Mais que transferir seus resultados para fora de seus muros, sua tarefa é aperfeiçoar conhecimentos e práticas de indivíduos e grupos, movimentos sociais e instituições por intermédio do diálogo com a história e com a cultura que produzem, rompendo com a pedagogia da transferência pura e simples que tradicionalmente ancora as práticas de ensino e se espalha para outras práticas sociais. Como instituição da sociedade, a universidade deve estar a serviço de uma concepção radical e universal de desenvolvimento social, cultural e tecnológico, o que lhe exige orientar a produção/socialização do saber pelos interesses sociais emancipatórios, que ampliam a democracia e a justiça social. Nesta perspectiva, a extensão é indissociável da pesquisa, como diria Freire (1996, p. 34), da “curiosidade epistemológica” necessária para perguntar, questionar. Transformar a extensão em diálogo social, ao invés de mera aplicação do conhecimento produzido, amplia em muito as suas possibilidades formativas.

Especificamente no que se refere aos cursos de licenciatura, articular o ensino superior público a outros níveis de ensino público, como o Ensino Fundamental e Médio, além de princípio educativo – na medida em que se reconhece nesta aproximação a possibilidade de fecundação teórica e prática, é estratégia de ação política pela qual a universidade se compromete com a mudança nesses níveis de ensino e assume o desafio de ser sujeito co-participante das lutas mais amplas pelo direito à vida, ao trabalho e à cultura.

Com base nessas novas referências, é preciso reconfigurar o “*modus operandi*” da extensão, de modo que a sua relação com o ensino se constitua, efetivamente, numa relação de indissociabilidade. Como ponto de partida, a extensão deve ganhar materialidade no desenho curricular e, de ação isolada, avançar em direção ao trabalho coletivo e à ação organicamente planejada. Como tal, ela pode cumprir um papel integrador no currículo, aproximando o ensino e a pesquisa do diálogo necessário entre universidade e sociedade. Os projetos integradores conferem materialidade a este papel.

Os projetos integradores se caracterizam como ação coletiva de professores e estudantes com a finalidade de promover ações articuladas em torno de convergências temáticas, conceituais e metodológicas. Como tal, visam favorecer a constituição de espaços formativos que mobilizem o pensamento historicamente situado no que diz respeito ao confronto entre a elaboração teórica e a prática vivida, a política e a cultura das instituições, os fins enunciados e a sua materialização em contextos sociais específicos, o que exigirá, permanentemente, comparar resultados, atualizar informações, acessar diferentes fontes e desconstruir discursos cristalizados sobre a prática

educativa. No mesmo patamar de importância das questões de cunho epistemológico, aos projetos integradores vincula-se a função de propiciar aprendizagens de participação social e de reafirmação constante do compromisso político-pedagógico com a educação numa perspectiva emancipadora.

Os projetos integradores devem aglutinar problemas (gerais e específicos), demandas sociais e profissionais, tópicos/temas suscitados por questões epistêmicas dos vários campos de conhecimento e por questões da vida prática/cotidiana. Eles podem ser materializados por intermédio de seminários, oficinas, mini-cursos, entre outras formas metodológicas que potencializem o trabalho coletivo e interdisciplinar de professores e estudantes.

Os eixos temáticos servirão de base para os projetos integradores. Compreendidos como espaços que possibilitam tratar a prática educativa em sua multidimensionalidade e complexidade sem, contudo, cair na dispersão disciplinar, os eixos temáticos agrupam atividades curriculares que guardam identidades, quer por suas convergências teóricas quer pelas problemáticas sociais comuns, de vida e de trabalho, que aludem. Das possibilidades de constituição desses campos identitários, emergirão os projetos integradores.

O tempo curricular destinado à extensão será subtraído de cada atividade curricular e, em cada período letivo, a somatória desses tempos deve convergir para ações integradas. Os professores e os alunos são peças-chaves deste processo, no entanto, é preciso evitar que a extensão universitária articulada ao ensino seja considerada de menor importância e sustentada com recursos de professores e estudantes. Ela precisa merecer o tratamento de política universitária, dispor de financiamento para sua efetivação, ensejar estudos de seus resultados, para que possa estar a serviço da melhoria da qualidade do ensino superior público. Nessa perspectiva, a abertura de linhas de fomento e financiamento para garantir atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão deve ser encarada como compromisso institucional, sem vinculação com a “política de editais”, que põe em disputa poucos recursos e regula o desenvolvimento desigual.

A adequação das estruturas de gestão universitária aos novos desafios curriculares

Novas estruturas curriculares exigem, por sua vez, nova cultura para a gestão curricular. A integração que se preconiza exige uma estrutura organizacional capaz de assimilar, no caso do ensino superior, espaços-tempos de trabalho geradores de oportunidades efetivas de articulação orgânica das múltiplas experiências curriculares previstas neste PPP. A compreensão de que os projetos pedagógicos são instrumentos norteadores da ação formativa, suscita uma inversão de lógica: a gestão administrativa deve ser parametrizada pelos projetos pedagógicos, e não o inverso.

No caso específico do ensino superior, o investimento em funções de coordenação e dinamização do processo educativo foi, ao longo da sua existência, diminuindo a sua importância. Por outro lado, as estruturas organizativas de que se dispõe hoje são coerentes com o paradigma de

ciência que praticamos: promovem o confinamento, o espírito de cátedra e práticas educativas monoepistêmicas, pouco acolhedoras do diálogo interdisciplinar. O fim dos departamentos pouco alterou esta lógica, aliás, talvez, a tenha aprofundado. O consenso de que se precisa instaurar uma nova cultura acadêmica vai nos exigir novos compromissos e tarefas, quer no plano institucional quer no plano pedagógico, o que nos impele a assumir como ponto inicial a urgência em conferir maior importância ao trabalho de coordenação em diferentes níveis e instâncias da ação curricular, especialmente no que se refere ao âmbito estritamente pedagógico. A alocação de carga de carga para a gestão do processo ensino-aprendizagem é, do ponto vista institucional, a inovação mais decisiva ao alcance dos fins educativos proclamados.

No caso particular do novo PPP do curso de Pedagogia, o desafio de organização de espaços interdisciplinares e de coletivos heterogêneos de professores e estudantes exigirá alterar o modelo de gestão acadêmica e, por sua vez, o coletivo de gestores ante as novas tarefas que o redesenho curricular demanda. Posto que a integração requer a fundação de uma nova cultura de trabalho, vislumbra-se a existência de coordenadores de eixos temáticos que articularão os tempos e os espaços de ações coletivas previstas no PPP do Curso. Nesses termos, compreende-se que a gestão do ensino superior deve ancorar duas grandes dimensões, indissociáveis: o administrativo e o pedagógico. Historicamente, o administrativo subsumiu o pedagógico, entretanto, a coerência entre política e práticas vai exigir modificar esta equação.

5.1.3 Desenho gráfico do currículo

O desenho a seguir explicita a estrutura curricular que se adotará no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, conforme as linhas teórico-filosóficas de composição do currículo anteriormente explicitadas.



5.2 Trabalho de Conclusão de Curso

O Trabalho de Conclusão de Curso conforme definido no regulamento da graduação da UFPA, é uma atividade curricular obrigatória, componente do projeto pedagógico do Curso, com o fim de sistematizar o conhecimento de natureza científica artística e tecnológica, por meio de estudo de um determinado tema (Resolução CONSEPE nº 3663/2008).

Conforme ainda a mencionada legislação, o TCC será realizado em um dos campos do conhecimento do Curso, a partir da proposta do discente, com a devida concordância de seu orientador. Deverá ser elaborado individualmente e deverá igualmente assumir um caráter integrador e articulador de outros componentes curriculares.

Consistirá em texto de caráter monográfico, o qual se constitui como produto de leituras, observações, investigações, reflexões e críticas desenvolvidas durante o Curso e sua principal característica é a abordagem de um tema único (FRANÇA & VASCONCELLOS, 2004). Refere-se a um estudo aprofundado com elaboração teórica e rigor conceitual sobre determinado tema do campo educacional, que poderá resultar de revisão da literatura, de um projeto de pesquisa, de uma experiência curricular desenvolvida ao longo do Curso, como é o caso do estágio curricular, da descrição e avaliação crítica da formação desenvolvida ao longo do Curso, de sua experiência profissional, e em especial de suas atividades docentes, de caráter memorialístico. Ao longo do Curso

deverão ser proporcionadas atividades curriculares que permitam ao aluno definir a temática e a natureza do trabalho acadêmico a ser desenvolvido. No 6º período, sob a orientação de um professor-orientador, o aluno deverá se matricular em TCC I de cuja atividade resultará em um projeto de conclusão de curso. No 7º período, sob a orientação de um professor-orientador, o aluno deverá dar continuidade ao plano de trabalho previsto no cronograma de seu projeto.

O TCC será defendido em sessão pública, perante banca examinadora, constituída de três membros, sendo um deles, obrigatoriamente, o orientador que presidirá a sessão. Poderão participar da banca examinadora membros externos à subunidade acadêmica, ou mesmo à Instituição.

5.3 Estágio Supervisionado

De forma geral, no curso de Pedagogia, o estágio assume uma configuração problemática. Com outros cursos de formação de professores, se aproxima pela crítica à fragmentação, à burocratização e ao praticismo. Por ser o acompanhamento estruturante desta atividade, no caso particular do curso de Pedagogia da UFPA, os estudantes atribuem pouco crédito ao trabalho de professores do Curso pela ausência de supervisão e orientação nas instituições-campo, conforme o diagnóstico que integra este documento.

De fato, as práticas de estágio são pouco homogêneas. O que as articula é somente um modelo operativo insuficiente para responder, do ponto de vista prático, aos elementos teórico-epistemológicos investidos na reflexão sobre formação inicial e continuada de professores. Este modelo, baseado em três etapas: observação, participação e regência, parece distante da possibilidade de formar professores como intelectuais críticos e propositivos.

Durante a década de 1990, se intensificou a crítica ao modelo experimental (saber, aplicar, controlar) que conferia ao estágio o estatuto de disciplina síntese, realizada no final do Curso. Na última década, o consenso de que o Estágio deveria acontecer ao longo do Curso não produziu grandes transformações porque o modelo se manteve inalterado. A inversão epistemológica da natureza do estágio que implicou na sua redefinição como atividade teórica e não meramente instrumental, talvez tenha sido parcialmente assimilada pelos professores.

No curso de Pedagogia da UFPA, a crítica ao abandono, a não supervisão (recorrente no processo de avaliação do PPP) sinaliza para o cumprimento de uma exigência burocrática da qual se investiu o estágio. Sob esta inspiração, pouco pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores em formação na medida em que faltam canais de interlocução para problematizar teoricamente a realidade das instituições educativas e apontar transformações para as dificuldades enfrentadas. A ausência do intercâmbio necessário, durante o processo formativo, entre a universidade e as instituições-campo de estágio configura uma nuance da dicotomia teoria-prática.

Nessa perspectiva, a prática se efetiva como um ambiente favorável ao criticismo, baseado na mera constatação das dificuldades e impasses da escola e dos demais ambientes educativos. Em grande parte, isso se deve ao precário investimento teórico nesta atividade, o que favorece a não ruptura de modelos de pensamento já cristalizados, como aqueles que pressupõe ser tarefa da prática traduzir em ações as teorias evocadas nas disciplinas que compõem a formação inicial dos professores. O desencontro entre uma pedagogia, às vezes romanceada, com a prática concreta das instituições educativas, aliado a ausência de “curiosidade epistemológica” na relação com os objetos com os quais estes se confrontam, produz uma falsa polêmica de que as teorias acadêmicas são insuficientes para explicar o real. Tem-se então a negação do próprio ato do conhecimento, que deveria interrogar que teorias explicam as práticas concretas das instituições educativas, e não simplesmente o que estas práticas não são em comparação aos recortes do real que as instituições universitárias realizam em seus processos de formação.

Além dos impasses epistemológicos e institucionais, há de se considerar os calendários acadêmicos e os desenhos curriculares que condicionam certos modos de relação com os tempos das escolas. O tempo escolar é anual. O tempo universitário é semestral, recentemente subdividido em quatro períodos letivos, o que diminuiu o tempo de atuação dos estudantes nos campos de Estágio. Subtraído o período de planejamento, o tempo de inserção efetivo dos estudantes nas instituições-campo é limitado, agravado pelo próprio calendário letivo destas instituições, sobrecarregado por datas comemorativas que consomem longos períodos com preparações de atividades cívicas ou culturais.

Como enfrentar o desafio de refundação do estágio/prática de ensino?

A grande maioria dos estudiosos deste campo acredita que a pesquisa nos cursos de formação de professores pode ser o caminho para a formação de profissionais com capacidade teórica e prática para atuar nas escolas. A formação do futuro professor, sob esta perspectiva, possibilita um preparo melhor para atuar num movimento de ação-reflexão sobre o ensino, o que teria como conseqüência a melhoria do trabalho educativo.

Mas de que pesquisa se está falando? Principalmente da pesquisa como princípio científico e desenvolvimento profissional que possibilita o conhecimento, a análise e a problematização das práticas educativas em contextos sociais diversos, bem como a formulação de proposições necessárias à transformação de situações vivenciadas nas instituições. O desenvolvimento dessas habilidades perpassa pela adoção de métodos que possibilitem a desnaturalização das maneiras de fazer educação e de critérios de validade dos conhecimentos produzidos, o que torna indissociável o científico e o formativo.

É ponto pacífico na literatura que trata do estágio/prática de ensino que a formação disciplinar, especialmente quando fragmenta a compreensão de fenômenos globais, restringe o

campo de possibilidades do estágio como pesquisa. Entretanto, a crítica contundente à fragmentação do conhecimento não produziu alternativas formativas de grande relevo nas instituições responsáveis pela formação de professores para a Educação Básica. Trabalhos interdisciplinares envolvendo a didática, as metodologias de ensino e os fundamentos da educação são conhecidos no país, mas constituem experiências pontuais e temporárias. Essas experiências pretenderam equacionar problemas de longa tradição na formação inicial: 1) a natureza multidimensional dos fenômenos educativos; 2) a realidade complexa das escolas e 3) a dificuldade dos estudantes de estabelecer relação entre os conhecimentos didático-pedagógicos com os conhecimentos histórico-sociais, mas mesmo as alternativas mais ousadas implicaram em rearranjos institucionais que não abalaram as práticas de Estágio em suas questões mais decisivas.

De toda forma, o potencial integrador do estágio/prática de Ensino pode favorecer a emergência de experiências formativas inovadoras, em que canais de articulação teoria-prática possam ser adensados no interior do próprio Curso. Seminários integradores, projetos articulados de pesquisa, ensino ou extensão são vias pelas quais o trabalho interdisciplinar pode se efetivar e se aperfeiçoar, desde que se efetive uma condição de ordem primeira: o trabalho partilhado coletivo.

A valorização da pesquisa e do trabalho interdisciplinar não supõe contradição com uma dimensão tradicionalmente assimilada ao estágio/prática de ensino: a de aplicação. Reconhecendo as devidas proporções da crítica à racionalidade técnico-instrumental, a teoria educacional deve ser capaz de operar com níveis de aplicação dos conhecimentos que produz. Nestes termos, investigação e aplicação não são pólos antagônicos, são dimensões de uma totalidade, própria da natureza da pedagogia como atividade que se nutre do contínuo teoria-prática.

Isso significa que, tal como ocorre com todas as profissões, os professores devam se apropriar de um determinado fazer, produzido nas práticas sociais, na cultura pedagógica, e adaptado por eles segundo suas histórias e repertórios. A crítica à transferência pura e simples é pertinente na medida em que separa o conhecimento aplicado dos contextos sociais e culturais nos quais o ensino é produzido. Nesta dicotomia se produz a separação entre teoria e prática, e o empobrecimento de ambas, porque ao consagrar modelos tradicionalmente considerados eficientes deslocados das situações concretas de ensino e, conseqüentemente, das suas tensões e confrontos, a teoria não amplia o seu poder de elucidação do real e a prática não se recria.

É fato que o ofício de professor exige “saber de aquisição”, domínio de técnicas e habilidades específicas. Entretanto, a ausência de confrontação com a realidade e de reflexão das múltiplas e complexas situações de ensino pode gerar a ilusão da “ação segura”, que toma as situações de ensino e os sujeitos nelas envolvidas como iguais e imutáveis. Nessa perspectiva, a formação prática, especialmente no estágio/prática de ensino deve se capaz de proporcionar aos futuros professores referências para compreender as teorias educativas como explicações provisórias da realidade, que

precisam permanentemente ser submetidas à prova da sua validade nas práticas concretas, e recriadas segundo as exigências do real.

O estágio/prática de ensino pode ser um espaço rigoroso de aproximação, confrontação e reelaboração das práticas, das técnicas e das finalidades educativas. Para isso, é necessário desestabilizar o modelo de racionalidade técnica que orienta a formação prática, ou parte dela.

Obviamente que nem todos os problemas da prática educativa se resolvem no âmbito pedagógico, portanto, os contextos histórico-sociais que condicionam a atuação profissional ampliam as exigências da reflexão teórica, que deve dotar os sujeitos de instrumental analítico para compreender as restrições impostas pelas configurações sociais mais amplas.

A pesquisa colaborativa como forma de ressignificação do estágio/ prática de ensino é uma aposta interessante. Ela parte do pressuposto de que o diálogo com o lugar de trabalho (com seus dilemas, suas inquietações, suas dificuldades e aspirações) pode se constituir num contexto rico de aprendizagem tanto para os professores quanto para os estudantes em processo de formação.

A imersão no lugar de trabalho dos professores pode favorecer a identificação/definição de problemas que apontem para a necessidade de estudos sistemáticos de objetos presentes nas complexas relações do cotidiano da escola. No caso particular da formação inicial, é preciso formar uma atitude permanente de atualização, revisão e crítica dos conhecimentos com e pelos quais os estudantes compreendem a realidade educacional e concebem formas de intervenção sobre ela. Assim, da observação silenciosa, que constrói discursos acadêmicos sobre a escola, a opção desafiadora e desestabilizadora são as trocas, os intercâmbios, os confrontos e o enriquecimento mútuo.

Para enfrentar as críticas à fragmentação (de tempo, de conhecimento), ao distanciamento da realidade concreta do trabalho onde atuarão os futuros professores, sinaliza-se para um modelo que elege o estágio como uma atividade integradora do Curso, para a qual devem convergir saberes de vários campos disciplinares.

A carga horária do Estágio será dividida em cinco atividades, assim intituladas: Estágio na Educação Infantil I e II, Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II, e Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares, totalizando 340 horas, distribuídas ao longo do Curso. A perspectiva é que os estagiários possam alternar períodos de reflexão, análise e problematização com períodos de elaboração de alternativas de solução para os problemas identificados nas escolas e passíveis de intervenção no âmbito pedagógico.

A carga horária total de 340 horas inclui atividades integradoras com outros componentes do corpo de conhecimento do Curso. As atividades integradoras serão realizadas de forma colaborativa por meio de seminários, colóquios entre outros, de forma a articular a contextualização da teoria com as habilidades específicas que é função do Estágio ampliar e aperfeiçoar: elaborar, executar e

avaliar projetos de ensino em situações diversas e contextualizadas na história social, nas práticas institucionais e na cultura pedagógica.

Professores e estudantes são sujeitos de experiência. Fundam, em sua relação com o mundo e com o trabalho, uma ordem ética e epistemológica que mobilizam em situações da vida cotidiana. Por isso, a valorização de processos de formação que permitam aflorar os saberes da experiência traz uma fertilidade teórica e prática indiscutível. Estes saberes não são incompatíveis com o conhecimento teórico acumulado e com as práticas sociais que dele resultam. Os professores se desenvolvem profissionalmente em coletivos humanos, partícipes de práticas sociais que elaboram e transformam. O caráter coletivo e social de sua profissão exige intercambiar suas experiências com lugares outros nos quais possam perceber os processos de objetivação/subjetivação que os constitui como seres histórico-culturais. A supervalorização do professor como indivíduo pode levar à banalização da experiência como suficiente para a resolução dos problemas da prática educativa, em detrimento de uma formação teórico-prática sólida.

5.4 Atividades Integradoras

As *Atividades Integradoras* englobarão todas as atividades realizadas pelos estudantes ao longo do Curso, excetuando as obrigatórias. Elas poderão ser realizadas por meio de: 1) participação em projetos de pesquisa; 2) participação em projetos de extensão; 3) participação em eventos locais, nacionais e internacionais; 4) publicações em jornais, periódicos e anais de eventos locais, nacionais e internacionais; 5) participação em organização de eventos; 6) participação em audiências de defesas (TCC, Monografias de Especialização, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado); 7) visitas monitoradas e/ou excursões com finalidades acadêmicas e culturais; 8) monitoria; 9) representação estudantil; 10) Experiências em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental pré-profissionais, isto é, realizadas ao longo do Curso; 11) participação em disciplinas eletivas; 12) participação e organização de atividades culturais; 13) prestação de serviços comunitários, sob a orientação de professores do Curso.

ATIVIDADES CURRICULARES INTEGRADORAS	CARGA HORÁRIA POR ATIVIDADE	LIMITE MÁXIMO
Para cada participação em evento local sem apresentação de trabalho	5 horas	6 eventos
Para cada participação em evento nacional sem apresentação de trabalho	10 horas	3 eventos
Para cada participação em evento internacional sem apresentação de trabalho	15 horas	2 eventos

ATIVIDADES CURRICULARES INTEGRADORAS	CARGA HORÁRIA POR ATIVIDADE	LIMITE MÁXIMO
Para cada participação em evento local com apresentação de trabalho	10 horas	3 eventos
Para cada participação em evento nacional com apresentação de trabalho	15 horas	2 eventos
Para cada participação em evento internacional com apresentação de trabalho	20 horas	2 eventos
Para cada publicação em revistas, periódicos, jornais e anais de eventos locais	15 horas	2 publicações
Para cada publicação em revistas, periódicos, jornais e anais de eventos nacionais	20 horas	2 publicações
Para cada publicação em revistas, periódicos, jornais e anais de eventos internacionais	25 horas	1 publicação
Participação em audiências de defesa de trabalhos acadêmicos (TCC, monografias de especialização, dissertações de mestrado, teses de doutorado)	5 horas para cada audiência assistida	6 audiências
Participação em visitas monitoradas e/ou excursões com finalidades acadêmicas e culturais	10 horas por cada participação	3 atividades
Monitoria	30 horas por período letivo	1 atividade de monitoria
Representação estudantil	20 horas por mandato	1 mandato
Experiência Pré-profissional na Educação Infantil ou Anos Inicial do Ensino Fundamental realizada a partir do ingresso no Curso	30 horas por semestre	1 experiência
Participação em projetos de Pesquisa (bolsista ou voluntário)	30 horas por projeto	1 projeto
Participação em organização de eventos	10 horas	3 eventos
Participação em disciplinas eletivas	Carga horária cursada	-
Participação e organização de atividades culturais	10 por atividade	3 atividades
Prestação de serviços comunitários, sob a orientação de professores do Curso	20 horas por projeto de ação comunitária	2 projetos

A creditação das *Atividades integradoras* deverá solicitada à FAED tão logo os alunos disponham dos documentos comprobatórios. Ao final do 7º semestre os alunos deverão estar com a carga horária de *Atividades Integradoras* concluída.

5.5 Articulação do Ensino com a Pesquisa e a Extensão

O estatuto da UFPA, no seu art. 2º declara que “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” é um de seus princípios fundamentais, o que é ratificado no Regimento do ICED e no Regimento Interno da FAED. O Regimento Interno da FAED é enfático, no seu art. 3º:

A Faculdade de Educação tem por finalidade formar profissionais da educação, pautada no compromisso com a valorização do trabalho docente e na construção de práticas educacionais inovadoras que promovam e emancipem o ser humano com vistas à transformação social, por meio de cursos regulares de graduação, **observando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**, na forma do Estatuto Geral, Regimento da UFPA e Estatuto do ICED (2009, p. 3, grifos nosso).

Nas duas últimas décadas o ICED, antigo Centro de Educação, em consonância com a política de qualificação do quadro docente das universidades públicas brasileiras, investiu na formação de seus professores ao liberá-los, sem restrições, para cursar mestrado, doutorado e pós-doutorado. Hoje, a Faculdade de Educação conta com um quadro docente altamente qualificado. Dos 72 professores lotados na FAED, 27 tem título de Mestre e 40 título de Doutor, sendo 4 com estágio pós-doutoral fora do país. Do total de Doutores, 15 compõem o quadro de professores do Programa de Pós-Graduação do ICED e, destes, 3 recebem bolsa produtividade do CNPq.

Esse investimento promoveu no interior do ICED uma ampliação significativa de grupos de pesquisa cadastrados CNPq e, por extensão, a coordenação de projetos de pesquisa e de extensão diretamente vinculados ao trabalho de ensino dos professores, tanto no nível da graduação, quanto no da pós-graduação. Atualmente, há no ICED 28 Grupos de Pesquisa coordenados por professores lotados na FAED. São eles:

1. Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GEPHE), coordenado pela Profª Drª Clarice Nascimento de Melo;
2. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), coordenado pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha;
3. Cultura, Identidade, Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE), coordenado pela Profª Drª Ivany Pinto Nascimento;
4. EcoAmazônia: Educação, Sustentabilidade e Diversidade no Campo, coordenado pela Profª Drª Selma Costa Pena;
5. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia (GEPEDA); coordenado pelo Prof. Dr. José Bittencourt da Silva;
6. Grupo de Pesquisa Diferença e Educação (DIFERE), coordenado pela Profª Drª Josenilda Maria Maués da Silva;

7. Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO), coordenado pela Prof^a Dr^a Olgaíses Cabral Maués;
8. Educação Rural, coordenado pelo Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza;
9. Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Crime e Criminalidade (NEPECC), coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Correa;
10. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC), coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Correa;
11. EcoCiência: Núcleo de Pesquisa em Gestão Ambiental e Proteção dos Direitos Humanos na Amazônia, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Correa;
12. Grupo de Pesquisa Filosofia, Ética e Educação (GPFEE), coordenado pela Prof^a MSc. Raimunda Lucena Melo Soares;
13. Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos (GEEDH), coordenado pelo Prof. Dr. Raimundo Alberto Damasceno;
14. Trabalho, Educação e Educação Profissional (GEPTE), coordenado pelo Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo;
15. Filosofia, História, Indivíduo, Memória e Cultura na Amazônia (FHIMCA), coordenado pela Prof^a Dr^a Rosely Cabral Giordano;
16. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), coordenado pelo Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage;
17. Grupo de Estudo sobre Formação de Professores (GEFOP), coordenado pela Prof^a Dr^a Sônia de Jesus Nunes Bertolo;
18. Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS), coordenado pela Prof^a Dr^a Sônia Maria da Silva Araújo;
19. Grupo de Estudo José Veríssimo, coordenado pela Prof^a Dr^a Sônia Maria da Silva Araújo;
20. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UFPA), coordenado pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Jacob Chaves;
21. Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações étnico-Raciais (GERA), coordenado pela Prof^a Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho;
22. Laboratório de Gestão Escolar Participativa (LAGE), coordenado pela Prof^a Dr^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos;
23. Grupo de Estudo em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN), coordenado pela Prof^a Dr^a Rosana Maria Oliveira Gemaque;
24. Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM), coordenado pela Prof^a Dr^a Marilena Loureiro;

25. Grupo Estudos e Pesquisa sobre Estado e educação na Amazônia (GESTAMAZON), coordenado pela Profª Drª Ney Cristina Monteiro de Oliveira;
26. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil (IPÊ), coordenado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira;
27. Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação, Sociedade e Política Educacional do Campo (HESPEC), coordenado pela professora Dra. Neil da Silva Reis;
28. Observatório de Inclusão Superior da UFPA (OIES), coordenado pela professora Dra. Rosimê da Conceição Meguins.

Esses grupos, ao desenvolverem projetos de pesquisa e extensão, articulando alunos da graduação, por meio de bolsas de Iniciação Científica e de Extensão, e alunos de pós-graduação, mestrado e doutorado, contribuem para que essas dimensões constitutivas do fazer universitário se fortaleçam no âmbito da FAED e do ICED.

No âmbito da extensão, o Regimento Geral da UFPA define no seu art. 66 que:

A extensão é processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, que visa estabelecer uma relação transformadora entre Universidade e sociedade por meio de ações interdisciplinares da comunidade acadêmica, objetivando a formação cidadã, a produção e a socialização do conhecimento (2009, p. 120).

O que é indissociável mantém com seus elementos relação de reciprocidade. Nesta perspectiva, a existência de projetos/programas de extensão, por si, não é suficiente para promover a articulação com seus elementos estruturantes. A relação da extensão com o ensino e a pesquisa deve ser orgânica, mobilizadora de ações que ampliem os contextos educativos dos estudantes e proporcionem novas aprendizagens.

Nesta perspectiva, a extensão no interior do curso de Pedagogia se fará por meio de programas, projetos, cursos, eventos, assessorias, ações articuladas com entes públicos e movimentos sociais e populares, entre outras. Como linha estratégica, deverá priorizar iniciativas que contemplem ações voltadas à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ao trabalho docente e à gestão educacional. Com vistas a um investimento maior com a realidade da Amazônia, particularmente com a realidade do Estado do Pará, a extensão no interior do curso de Pedagogia deverá ampliar esforços em materializar intensa atividade no campo da educação na cidade de Belém, incluindo sua região insular. A intenção é colaborar na proposição de políticas públicas capazes de melhorar as condições educacionais das populações que residem nestas áreas. Caberá ainda à extensão promover a troca de saberes entre a comunidade acadêmica e os grupos/segmentos sociais cujos saberes foram historicamente negados, restaurando o diálogo com a diversidade técnica, ética e epistemológica de que são portadores.

5.5.1 Política de Pesquisa

Em consonância com o Regimento Geral da UFPA, a pesquisa na FAED deve gerar, ampliar e difundir conhecimentos no campo da Educação, especialmente no que diz respeito à Educação na Amazônia. Entende-se que a educação é o instrumento a partir do qual no contexto Amazônico será possível produzir ciência, tecnologia e inovação em favor de uma sociedade justa e igualitária. Nesse sentido, a pesquisa deve ser desenvolvida no curso de Pedagogia com base em uma postura ética em favor da justiça social, da superação das desigualdades de condições e da socialização universal do conhecimento científico. Ao produzir conhecimentos no campo da educação baseados em uma consciência ética capaz de fazer a crítica da sociedade e apontar ações, estratégias, projetos e programas com vistas à superação da expropriação instalada na Amazônia, o ensino e a extensão estarão sendo balizados por esta consciência moral. A pesquisa crítica deve, portanto, fundar a prática docente do curso de Pedagogia e formar um profissional capaz de lidar com as condições de possibilidade que foram instauradas na , particularmente na amazônica.

No que diz respeito ao desenho curricular em específico, a pesquisa deve permear o conjunto das atividades curriculares Curso, concebida no sentido de integrar ações de ensino, pesquisa e extensão focadas no ambiente escolar⁶, com vistas à geração de alternativas para os problemas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como da gestão democrática. A pesquisa adquire, assim, dupla função, ambas articuladas: como princípio epistemológico, sua função é proporcionar aos futuros professores a aquisição de uma base conceitual e metodológica que lhe permita compreender o modo de produção do conhecimento científico; como princípio educativo, instrumentalizá-los para reconhecer e analisar criticamente problemas da prática social, assim como formular alternativas de transformação, o que prescinde de uma sólida formação nos vários campos de conhecimento. Para efeito de aprofundamento epistemológico, o currículo põe em evidência um conjunto de atividades interrelacionadas: Oficina de Iniciação ao Trabalho Acadêmico, Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso. No que diz respeito à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ele abrangerá dois semestres do Curso: TCC I, em que o aluno, com a mediação do orientador, elaborará o seu projeto de trabalho e iniciará seu cronograma de atividades; TCC II, em que dará continuidade ao projeto elaborado, que deverá ser concluído e defendido ao final do 7º semestre do Curso.

Com vistas à ampliação e consolidação da pesquisa no cotidiano do curso de Pedagogia, pretende-se:

⁶ Compreende-se que ambiente escolar, em sentido amplo, não se restringe ao espaço da escola, mas o inclui. Pressupõe, na sua dimensão totalizadora, que a cultura escolar e a prática de ensinar forjam experiências sociais diversas e difusas, de forma que sujeitos educativos diversos e plurais, como movimentos sociais e populares, organizações sociais, instituições hospitalares atuam para fundar uma sociedade pedagógica.

- ✓ Divulgar editais e ofertas de financiamento à pesquisa;
- ✓ Estimular e orientar os pesquisadores na elaboração de projetos;
- ✓ Estimular a busca de financiamento aos projetos;
- ✓ Incentivar permanentemente a melhoria da capacitação dos docentes e técnico-administrativos;
- ✓ Mobilizar os grupos em direção à realização de projetos integrados entre grupos;
- ✓ Promover a divulgação do conhecimento produzido nas pesquisas;
- ✓ Apoiar a realização de eventos dos grupos de pesquisa;
- ✓ Apoiar o intercâmbio nacional e internacional dos grupos de pesquisa;
- ✓ Ampliar a articulação entre graduação e pós-graduação;
- ✓ Arregimentar a produção do TCC e promover estratégias mais eficazes de socialização do conhecimento nele produzido;
- ✓ Apoiar a divulgação dos grupos de pesquisa e sua produção;
- ✓ Ordenar o funcionamento dos grupos de pesquisa, incentivando sua certificação na PROPESP e, por extensão, seu cadastramento formal junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq;
- ✓ Apoiar a instalação de laboratórios capazes de promover formação docente inovadora no âmbito da Educação Infantil e das séries iniciais;
- ✓ Incentivar a participação de discentes nas pesquisas coordenadas pelos professores do Curso;
- ✓ Acompanhar o andamento dos projetos de pesquisa, com vistas à organização do Plano Individual de Trabalho (PIT) dos professores;
- ✓ Ordenar o fluxo de projetos e relatórios de pesquisa;
- ✓ Promover fóruns de debates das pesquisas realizadas pelos professores do Curso, assim como incentivar círculos de palestras, encontros e seminários complementares.

5.5.2 Política de Extensão

Uma política extensionista no campo da educação, vinculada ao curso de Pedagogia do campus do Guamá, deverá investir em ações que articulem entes governamentais, ONGs e movimentos sociais comprometidos com a superação de práticas precárias em espaços escolares de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Belém, especialmente nos bairros de periferia e na região insular da baía de Guajará. Em articulação com a pesquisa, a extensão também ocorrerá por meio de eventos acadêmicos que poderão compor o Núcleo de Estudos Integradores do currículo, oportunidade em que serão comunicados e submetidos ao debate e à

crítica os resultados de pesquisa e temas que ampliem a formação estabelecida no desenho curricular do Curso.

Com vistas à efetivação de uma prática extensionista eficiente no curso de Pedagogia, em articulação com a pesquisa e o ensino, deve-se:

- ✓ Estimular a elaboração de projetos de extensão;
- ✓ Incentivar e apoiar a obtenção de recursos junto a agências de financiamento nacional e internacional, órgãos governamentais e ONGs para a execução de projetos;
- ✓ Articular junto à PROEX e a PROEG recursos para o financiamento de bolsas, publicações e projetos de intervenção;
- ✓ Apoiar a promoção de eventos, especialmente os vinculados a Grupos de Pesquisa;
- ✓ Promover fóruns de socialização dos projetos de extensão;
- ✓ Estimular a realização de cursos, palestras e seminários em linhas estratégicas ao desenvolvimento local e regional, que poderão potencializar, por intermédio dos Projetos Integradores, o princípio da responsabilidade ética com grupos e comunidades socialmente desassistidas;
- ✓ Articular a realização de cursos de formação continuada para professores da rede pública de ensino;
- ✓ Estimular a promoção de eventos culturais, como a apresentação de vídeos, de curtas, organização de saraus e exposições, além de cursos de curta duração e oficinas;
- ✓ Disponibilizar vagas para professores da rede pública de ensino, de modo a assegurar a troca de experiência entre esses profissionais e os alunos em processo de formação inicial;
- ✓ Apoiar atividades promovidas pelo Centro Acadêmico.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Segundo Martins (apud André, 2000, p. 200), “a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos ideológicos que veicula”. Não raro, os alunos questionam as teorias avançadas de seus professores em relação às práticas conservadoras que adotam, e não é menor o papel que cumprem na formação cultural dos alunos. Currículo é também forma, mas no que pese a sua importância na concretização dos professos educativos, têm merecido pouca atenção nas reformas curriculares, o que lhe garante certa autonomia em relação à matriz curricular e ao perfil profissional delineado nos projetos pedagógicos.

Hoje, não há como separar inovação curricular do deslocamento do eixo transmissão-assimilação para formas mais ativas de relação com o conhecimento. Por isso, a mudança metodológica mais significativa que se precisa empreender perpassa pelo conceito de aula como algo a ser “assistido”, num palco delimitado, a sala de aula, em que o professor é o grande responsável pelo show. O papel de expectador que os alunos por vezes ou por muitas vezes assumem, tem nos levado a uma cultura de esforço intelectual mínimo que contribui negativamente para a efetivação de uma sólida formação teórica e prática.

Um novo conceito de aula pressupõe vinculá-la à investigação, à inserção social e ao diálogo crítico com o conhecimento e com os sujeitos do conhecimento. Nesta perspectiva, no que pese não ser o lugar o elemento que diferencia as práticas educativas, diversificar os espaços de construção do conhecimento, lançando mão de instrumentos que permitam conhecer a realidade e comunicar o conhecimento produzido mobiliza processos (cognitivos, sociais, afetivos) que realçam e diferenciam a formação de nível superior em ambientes universitários. A qualidade social e pedagógica da formação em nível superior pressupõe autonomia para problematizar, questionar, experimentar, decidir, organizar tempo e espaços que permitam potencializar os recursos e as oportunidades disponíveis no ambiente universitário e fora dele.

Os cursos, quaisquer que sejam as áreas de conhecimento a que pertençam, produzem uma cultura pedagógica que circunscreve certo nível de expectativa sobre o seu funcionamento. No curso de Pedagogia, a leitura seguida de debate, a exposição oral de sínteses de leituras e muitas variações destes procedimentos têm um valor amplamente compartilhado pelos professores, entretanto, buscar a diversificação metodológica é desejável para que atitudes e habilidades importantes para o crescimento intelectual, não diretamente relacionadas ao oral, sejam desenvolvidas. A leitura de textos como procedimento de estudo exige necessariamente combinar a expressão/comunicação do que é lido com momentos de estruturação do pensamento, de objetivação de idéias e consolidação dos conceitos/noções que se pretende que os alunos assimilem. Esses momentos de estruturação contribuem para o desenvolvimento de estratégias de leitura, amplamente requeridas na totalidade dos componentes curriculares do Curso, e para a (re) organização do pensamento. Ler, ouvir e escrever são partes de um mesmo processo.

A relação ativa com o conhecimento se dá na relação sujeito-conhecimento-realidade. Da leitura de texto ao trabalho de campo superar o conforto das respostas já cristalizadas, o congelamento da sensibilidade ética e estética em favor da aventura intelectual e do envolvimento crítico-criativo é a ruptura mais desestabilizadora à razão pedagógica instituída. Neste movimento, a contextualização – compreensão do conhecimento como produção humana datada e localizada, é importante para evidenciar a existência social contraditória do conhecimento historicamente

produzido. Emerge daí uma dinâmica educativa que articula produto (real elaborado) e processo (experiência da história) e, por isso, não abdica da dinamicidade de uma ciência em formação.

A tarefa revolucionária da pedagogia, do ponto de vista dos processos educativos que engendra, é fazer-se inventiva para permitir ao aluno, no plano epistemológico, avançar na construção do seu conhecimento e, no plano político, fazer este conhecimento tocar a realidade concreta gerando alternativas que favoreçam a sua recriação. Como mudança radical, requer deslocar o eixo da resposta para o eixo da pergunta, essencial para fundar uma pedagogia que promova inquietação, curiosidade e desejo de aprender.

Práticas educativas burocratizadas, a que os estudantes respondem no limite inferior do que lhes é exigido se põe na contramão deste projeto. A vigilância à burocratização pedagógica é uma tarefa permanente, daí a necessidade de cautela em asseverar que uma pedagogia da pergunta introduz uma dimensão inovadora nas práticas educativas. A pergunta não vale por si, daí não poder-se confundi-la com um mero jogo intelectual. Como disse Freire (1985, p. 48) “viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade” é que transforma a pergunta em um ato de conhecimento. Como tal, resulta em mobilização pessoal ou coletiva que promove aberturas para o desconhecido.

Em seu conjunto, as estratégias visam fazer evoluir a aprendizagem, e dois obstáculos podem dificultar avanços qualitativos: a tendência à homogeneização e, como conseqüência desta, o baixo investimento em atividades que possibilitem a individualização da aprendizagem. Sob o domínio de um modelo em que o coletivo subsume o individual e, o geral, o singular, espera-se que os alunos realizem as mesmas coisas ao mesmo tempo e convirjam para interesses coletivos sem maiores dispersões. A diversificação dos procedimentos de ensino para atender diferenças cognitivas, culturais, sociais, entre outras, se configura como escolha político-pedagógica necessária para recriar novos processos que possibilitem gerar aprendizagem. Além de experiências diversificadas, oferecer aos estudantes experiências complementares em graus de dificuldades, níveis de interação (individual, em pequenos grupos, em grandes grupos) e tempos de realização amplia as oportunidades de constituição de percursos próprios de formação.

Todos estes processos são indissociáveis do estágio tecnológico em que nos encontramos. As novas tecnologias da informação e da comunicação demonstram um considerável poder de retroação sobre o aparelho cognitivo e sensorial, o que significa que elas modificam a inteligência e alteram padrões de sociabilidade. As tecnologias estão amplamente disseminadas, e mesmo com as restrições de acesso, os estudantes que ingressam no curso de Pedagogia trazem consigo algum nível de letramento tecnológico que os habilita a ampliar o horizonte de uso social e de crítica à tecnocracia como realidade simbólica e material baseada em uma racionalidade hegemônica.

Resguardada a importância da cultura de papel e tinta, é essencial ampliar a cultura tecnológica e colocá-la a serviço de fins emancipatórios. Para tanto, o computador na sala de aula

deve ensinar usos criativos de ferramentas da informação e da comunicação em sua relação com o desenvolvimento histórico de pessoas, grupos e comunidades, e não se restringir a objeto-síntese de outras mídias, como o vídeo e o retroprojetor. Mais que uma disciplina, a relação entre tecnologia e educação carece de um movimento interdisciplinar que possibilite escavá-la ao longo de todo o Curso, como conceito e como prática, o que demanda investimentos na formação continuada dos professores.

O problema da fundação de uma política acadêmica alinhado com o projeto político-pedagógico do Curso nos coloca diante da exigência de rompimento do trabalho isolado como referência de planejamento e ação. Nos planos de trabalho dos professores há destinação de duas horas semanais para reunião, de forma que dispomos de instrumento institucional para reconfigurar a nossa dinâmica de trabalho, de modo que encontros sistemáticos entre professores, professores e gestores tenham certa regularidade.

O planejamento coletivo como espaço favorável ao diálogo e à cooperação deve ser continuamente incentivado, entretanto, não há como desconsiderar os efeitos da individualização do trabalho acadêmico sobre as práticas de trabalho coletivo. Em relação ao ensino de graduação, faltam-nos hoje estruturas ou movimentos capazes de fundar relações identitárias, e imprimir um contra-movimento à dispersão e ao confinamento. A dispersão maximiza os efeitos da individualização, e constitui um dos grandes obstáculos à integração dos processos/atividades entre os professores. Reformular currículo, neste contexto, é também reformular estruturas, não necessariamente rígidas e permanentes, mas capazes de aproximar os professores em torno de algum lugar comum, partilhável, a partir do qual o diálogo possa ser instaurado. Os eixos temáticos e os projetos integrados podem servir a estes propósitos.

De forma a construir espaços de participação coletiva, a cada semestre será realizado planejamento pedagógico para reflexão teórica e encaminhamento metodológico dos eixos temáticos e projetos integradores. Mensalmente, os coordenadores de eixo articularão os coletivos de professores, por turma, para acompanhamento e avaliação das atividades previstas no planejamento semestral.

7 INFRAESTRUTURA

7.1 Recursos humanos

Corpo docente. O corpo docente da FAED está composto de 72 professores, conforme discriminado em seguida. Neste quadro, a Faculdade de Educação não dispõe de professores para

atuar no ensino de LIBRAS, lacuna que precisa ser sanada anteriormente ao tempo de oferta desta atividade.

	DOCENTE	TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO
1.	Adelice Sueli Braga Delgado	Mestrado	DE
2.	Almira Célia de Cristo Teixeira	Graduação	DE
3.	Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães	Mestrado	DE
4.	Ana M ^a Orlandina Tancredi Carvalho	Doutorado	DE
5.	Arlete Maria Monte de Camargo	Doutorado	DE
6.	Celi da Costa Silva Bahia	Doutorado	DE
7.	Celita Maria Paes de Sousa	Doutorado	DE
8.	Christianne Tatiana Ramos de Souza	Mestrado	DE
9.	Clarice Nascimento de Melo	Doutorado	DE
10.	Dalva Valente Guimarães Gutierrez	Doutorado	DE
11.	Edna Abreu Barreto	Doutorado	DE
12.	Edna Leonor Reis Guedes	Mestrado	DE
13.	Eliana da Silva Felipe	Doutorado	DE
14.	Émina Márcia Nery dos Santos	Doutorado	DE
15.	Eunice Ferreira dos Santos	Doutorado	DE
16.	Eunice Léa de Moraes	Mestrado	DE
17.	Evanildo Moraes Estumano	Mestrado	DE
18.	Fabício Aarão Freire Carvalho	Mestrado	DE
19.	Fernando Augusto de O. e S. Filho	Mestrado	DE
20.	Genylton Odilon Rego da Rocha	Doutorado	DE
21.	Georgina Negrão Kalife Cordeiro	Doutorado	DE
22.	Ilda Estela Amaral de Oliveira	Doutorado	DE
23.	Ivany Pinto Nascimento	Doutorado	DE
24.	Iza Helena Silva Travassos	Mestrado	DE
25.	Izabel Maria da Silva	Mestrado	DE
26.	Jorge Ricardo Coutinho Machado	Mestrado	DE
27.	José Bittencourt da Silva	Doutorado	DE
28.	José Maria Soares Rodrigues	Mestrado	DE
29.	Josenilda Maria Maués da Silva	Doutorado	DE
30.	Karla Nazareth Corrêa de Almeida	Mestrado	DE
31.	Laura Maria Silva Araujo Alves	Doutorado	DE
32.	Leandro Klineyder Gomes de Freitas	Mestrado	DE
33.	Lúcia Isabel da Conceição Silva	Doutorado	DE
34.	Maria Célia Barros Virgolino Pinto	Mestrado	40hs
35.	Maria da Conceição Rosa Cabral	Mestrado	DE
36.	Maria do Socorro Carneiro de Lima	Mestrado	40hs
37.	Maria do Socorro da Costa Coelho	Doutorado	DE
38.	Maria José Aviz do Rosário	Doutorado	DE
39.	Maria Lúcia Chaves Lima	Mestrado	DE
40.	Maria Ludetana Araújo	Especialista	DE
41.	Maria Trindade Martins dos Santos	Mestrado	DE
42.	Marilena Loureiro da Silva	Doutorado	DE
43.	Marta Maria Ferreira Barbosa	Especialista	20hs
44.	Maura Lúcia Martins Cardoso	Mestrado	DE
45.	Ney Cristina Monteiro de Oliveira	Doutorado	DE
46.	Neila da Silva Reis	Doutorado	DE
47.	Olgáises Cabral Maués	Doutorado	DE
48.	Orlando Nobre Bezerra de Souza	Doutorado	DE
49.	Paulo Henrique Façanha de Miranda	Doutorado	DE
50.	Paulo Sérgio de Almeida Corrêa	Doutorado	DE
51.	Raimunda Lucena Melo Soares	Mestrado	DE
52.	Raimundo Alberto de F. Damasceno	Doutorado	DE
53.	Raimundo Nonato Leite de Oliveira	Especialista	DE

	DOCENTE	TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO
54.	Ronaldo Marcos Lima Araújo	Doutorado	DE
55.	Rosana Maria Oliveira Gemaque	Doutorado	DE
56.	Rosely Cabral Giordano	Doutorado	DE
57.	Rosely Risuenho Viana	Doutorado	DE
58.	Rosimê da Conceição Meguins	Doutorado	DE
59.	Salomão Antônio Mufarrej Haje	Doutorado	DE
60.	Selma Costa Pena	Doutorado	DE
61.	Silvana Tabosa Salomão	Mestrado	DE
62.	Sônia de Jesus Nunes Bertolo	Doutorado	DE
63.	Sônia Maria da Silva Araújo	Doutorado	DE
64.	Sônia Maria Maia Oliveira	Mestrado	DE
65.	Sônia Nazaré Fernandes Resque	Mestrado	DE
66.	Sônia Regina dos Santos Teixeira	Doutorado	DE
67.	Telma Cristina Guerreiro Pinto Barroso	Mestrado	DE
68.	Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos	Doutorado	DE
69.	Vera Lúcia Jacob Chaves	Doutorado	DE
70.	Wilma de Nazaré Baia Coelho	Doutorado	DE
71.	Wilson da Costa Barroso	Mestrado	DE
72.	Zenilda Botti Fernandes	Mestrado	40hs

Corpo Técnico-administrativo. O corpo técnico-administrativo da FAED está composto de dois funcionários, conforme discriminado em seguida. É um quadro insuficiente para realizar o registro e o controle das atividades acadêmicas e um atendimento adequado aos estudantes e professores, nos horários de funcionamento do Curso. Assim, recomenda-se a alocação de dois funcionários para integrar o quadro da FAED.

NOME	CARGO
1. Francisca Paula de Almeida Silva	Pedagoga
2. Silvestre Nunes Direito	Assistente em Administração

7.2 Condições físicas

Área construída

Unidade/Subunidade - ICED		
Tipo de Instalação	Quantidade	m ²
Sala de Aula	11	554,40
Sala de Atividade Administrativa	25	636,50
Sala de Professores	2	76,40
Sala de Reunião	1	28
Sala Especial	1	14
Laboratório	9	653,30
Biblioteca	1	281,84
Sala de Informática	1	14
Alojamento		
Refeitório		
Cantina	1	26,90

Arquivo	3	62,80
Sala de Pesquisa	29	474,80
Banheiros	12	133,54
Outras	1	6,25
Total		2.962,73

Para melhorar o atendimento aos estudantes de graduação, é necessário equipar as salas de aula do Pavilhão FP com computador e datashow, além de ar condicionado. Das salas disponíveis neste Pavilhão, é necessário equipar uma sala como mobiliário adequado para orientação de TCC, já que esta atividade não dispõe de alocação de espaço para sua realização.

Biblioteca

ÁREA CONHECIMENTO	LIVROS		PERIÓDICOS		VÍDEOS	CD ROMS	BASES DE DADOS	OUTROS (*)
	TÍTULOS	EXEMPLARES	NACIONAIS	ESTRANGEIROS				
Ciências Agrárias	8	8						1
Ciências Biológicas	21	32	1					5
Ciências Exatas e da Terra	48	86						7
Ciências Humanas	2.525	4.988	50	27				1.450
Ciências da Saúde	84	124	1	5				7
Ciências Sociais Aplicadas	383	634	1					49
Engenharias	8	9						
Linguística, Letras e Artes	123	191						9
Outras			2	1				
	3.200	6.072	55	33				1.528

Os títulos disponíveis na Biblioteca Central e na Biblioteca do ICED não atende à bibliografia básica do Curso. Em relação ao acervo disponível, a quantidade de exemplares está muito aquém do patamar necessário para atender a quantidade de alunos do Curso. Estes aspectos relacionados à infraestrutura de biblioteca exigirá um forte investimento na aquisição de novos títulos e no aumento do número de exemplares de títulos já existentes.

Laboratórios de Ensino e Pesquisa nome/área construída

LABORATÓRIO	m ²
LABORATÓRIO PEDAGÓGICO	50,4
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO I	50,4
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO II	14
LABORATÓRIO DE APTIDÃO FÍSICA	14
LABORATÓRIO DE CORPOREIDADE (LACOR - PESQUISA)	14
LABORATÓRIO DE CORPOREIDADE (LACOR - BRINQUEDOTECA)	50,4
LABORATÓRIO DE CORPOREIDADE (LACOR - OFICINAS)	381,30
LAGE - LABORATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	21,2

No que se refere à infraestrutura de laboratório de informática, comparativamente à quantidade de alunos matriculados no Curso, pode-se dizer que é deficitária. São aproximadamente 30 computadores (distribuídos em dois laboratórios) para cerca de 1.000 alunos, quadro que tem dificultado o uso destes espaços para o desenvolvimento de atividades curriculares do Curso. As turmas tem em média 45 alunos, o que acarreta superlotação destes espaços, que preferencialmente devem permitir o acesso individual aos computadores ou, no máximo, dois alunos por equipamento. Nesta perspectiva, toma-se como meta equipar os dois laboratórios de informática com 25 computadores cada um, um datashow, um escâner de mesa, um quadro digital e uma impressora de grande porte para viabilizar o projeto de cota de impressão, aprovado em 2010 na Congregação do ICED.

8 POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL⁷

A proposta da educação inclusiva se figura no cenário atual baseada em concepções como diferença, diversidade, heterogeneidade entre outros “adjetivos” que tentam qualificar e definir a constituição do espaço educacional.

Os documentos oficiais internacionais, em seus preâmbulos, são contundentes ao afirmar que:

Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; os povos submetidos a regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE ED. PARA TODOS, 1990).

Que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras [...]. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiência grave [...]. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Considerando tais orientações, um volume intenso de pesquisas em nível mundial se desenvolveu no sentido de refletir e apresentar propostas que pudessem subsidiar o trabalho pedagógico em escolas com orientação inclusiva. Nesse sentido, também a formação inicial e continuada do professor se torna alvo de ressignificação, aspecto que reflete diretamente na epistemologia do professor. Vale ressaltar que essas orientações convergem especialmente para o

⁷ Texto apresentado à Comissão instalada em 2008 e adaptado pela Comissão atual. Autoria desconhecida.

trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais, apesar da escola inclusiva não se restringir a inclusão apenas desses sujeitos.

Na literatura referente a essa temática, diversas proposições de reorganização curricular são apresentadas. Do ponto de vista legal, a política curricular de formação de professores enfatiza a necessidade de formação de professores **capacitados** para trabalharem em escolas inclusivas, os quais comprovem que em seu processo de formação foram incluídos conhecimentos referentes à educação dos alunos com necessidades especiais e desenvolvam competência para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica e avaliar continuamente a eficácia do processo educativo (BRASIL, 2001). Do ponto de vista teórico, outras orientações são apresentadas, as quais evidenciam que o currículo de formação de professores deve contemplar: “[...] conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar (MESQUITA; RODRIGUES, 1994, citados por MORGADO, J., 2003, p. 84). Mittler (2003, p. 192) ressalta a importância de “[...] desenvolver um conhecimento completo sobre a política de necessidades educacionais especiais, aprender a colaborar com os pais, tornar-se proficiente em modos diferentes de avaliação a fim de demonstrar o desempenho dos alunos e aprender sobre modos diferentes de extrair visões e as perspectivas dos alunos”.

O curso de Pedagogia da UFPA no contexto as atuais Políticas Oficiais de Educação Inclusiva assume o desafio de atuar na formação de um profissional que articule, dentre outras qualidades, competências técnico-didáticas relacionadas ao processo de Educação\Escolarização da pessoa com deficiência tomando como princípios norteadores atividades de Pesquisa, Ensino e Extensão.

Essas atividades pensadas de forma integrada e articuladas ao atual contexto da Educação Especial na perspectiva da Inclusão objetivam fomentar um debate teórico-prático aprofundado no interior do curso de Pedagogia que rompa com uma cultura do desejo das fórmulas pedagógicas inclusivas; que possibilite ao acadêmico da Ciência da Educação uma formação crítica capaz de pensar e problematizar a Educação Especial, a Inclusão, a relação entre exclusão\inclusão enquanto processos relacionais, políticos culturais e sociais.

Considerando tais orientações é que são apresentadas as seguintes sugestões para composição d

I- Inclusão de disciplinas:

A) Referentes à Educação Inclusiva e diversidade: Educação Especial e Inclusiva. Centra-se na reflexão das bases políticas, filosóficas, sociológicas, históricas e pedagógicas da Inclusão enquanto princípio educacional.

B) Referente a Libras: LIBRAS. Centra-se na reflexão/prática da LIBRAS como língua natural dos surdos, o bilingüismo na educação dos surdos, a especificidade na ação pedagógica no processo ensino/aprendizagem de pessoas surdas.

II- Resignificação do conjunto de disciplinas: que tem por objetivo maior a construção de conhecimentos teórico-práticos da ação pedagógica: Considerando que a educação inclusiva requer um conjunto de adaptações (as quais se tornam novas configurações do espaço-tempo e organização do trabalho didático-pedagógico e curricular) é fundamental que as disciplinas do Núcleo Básico tragam elementos que viabilizem a interdisciplinaridade e a constituição de uma visão mais integrada da perspectiva inclusiva que não se restringe apenas à inclusão de pessoas com deficiência nas salas regulares de ensino. Nesta perspectiva, a elaboração de um eixo temático que articule um programa Investigativo, em diferentes espaços de ação educativa com experiências de inclusão, integrado às atividades de Estágio, amplia a perspectiva da inclusão no interior do Curso.

III- Construção de uma sala de recursos: que funcione como “laboratório” para o desenvolvimento das atividades teórico-práticas, composta com tecnologias assistivas (esses recursos vão da bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, software e hardware especiais que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e motorizada, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e vários outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Neste contexto, a Faculdade de Educação/ICED é desafiada a construir e desenvolver sua política de atendimento, acessibilidade e permanência de alunos com deficiências a fim de assegurar às pessoas com deficiência as condições básicas de acesso ao ensino superior e ao cumprimento da legislação brasileira.

Para isso são necessárias políticas previstas para as pessoas com deficiência, destinadas a promover a **inclusão** de alunos e futuros alunos, funcionários e professores. Essas políticas incluem:

1. Criação de um Núcleo de apoio aos alunos com deficiência capaz de atuar em torno de políticas previstas para promover a inclusão de alunos e futuros alunos.

2. Programa de permanência do aluno, que inclui:

- ✓ O suporte pedagógico ao professor, se necessário, no trato com o aluno com deficiência.
- ✓ A reestruturação do ambiente já existente, facilitando o acesso de pessoas com deficiência: rampas de acesso, sanitários apropriados, equipamentos e recursos necessários à biblioteca, elevadores no pavilhão de aulas e no prédio administrativo, cadeiras e mesas em salas de aulas de aula confeccionadas para atender às especificidades dos alunos, portas largas e piso antiderrapante.

- ✓ Cursos de capacitação para professores e funcionários relacionados às questões teórico-práticas que dizem respeito à deficiência.
- ✓ Estimular e apoiar projetos de ensino, pesquisa e extensão que tratem da temática.
- ✓ Laboratório adaptado de Informática (LAI), como um espaço especial de convivência para todos os alunos inclusive os com **deficiência visual**. É um espaço que possibilita o acesso à informação (**braile e/ou** computadores) com softwares especializados (sintetizadores de voz e ampliadores de tela), uma impressora braile, dois scanners com programas especializados de transcrição de texto, além de tudo um trabalho de apoio realizado por monitores (alguns destes recursos estão disponíveis na Biblioteca Central, mas pensamos ser importante contarmos com pelo menos uma parte destes no Instituto de Educação).

3. Desenvolvimento de parcerias para projetos de extensão e de pesquisa. Por meio de parcerias com a rede de educação municipal e estadual, consolidar um grupo de trabalho para viabilizar a aproximação da Universidade às escolas (e com os grupos das secretarias de educação que discutem: a educação especial, a educação ribeirinha e/ou do campo, a educação indígena, a educação de jovens e adultos, a educação do negro) e, assim, colaborar com o processo de reestruturação dos projetos político-pedagógicos, orientações no campo didático-pedagógico e curricular, entre outros aspectos. Nesse movimento, a Universidade estaria colaborando diretamente para a consolidação de escolas inclusivas e para a reconfiguração dos conhecimentos que compõem a formação inicial do professor.

9 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A educação superior no país está condicionada legalmente a um sistema de avaliação que vem se constituindo há tempo, desde a promulgação da Constituição Federal vigente até a um conjunto de Leis, Decretos, Portarias e Pareceres produzido na última década. Esses documentos oficiais consagram essa atividade como uma das mais importantes para a gestão das instituições e dos cursos superiores. Mais recentemente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES –, estabelecido pela Lei nº 10.861, prevê a avaliação em três dimensões, a saber: Avaliação Institucional Interna e Externa (AVALIES), Avaliação de Curso (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A avaliação no âmbito da Universidade Federal do Pará é particularmente assumida como um processo de autocrítica da dinâmica interna do seu funcionamento e das relações que mantém com a sociedade. Ela é posta como um instrumento necessário ao aperfeiçoamento de suas competências essenciais, além de recurso capaz de acompanhar metodicamente as suas ações, a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo atendidas. Burocraticamente a avaliação na UFPA está baseada: no seu Estatuto, que apregoa ser a “excelência acadêmica” (Art. 2º,

inciso VII) uma de suas finalidades; no Regimento Geral (Resolução nº 616, de 14 de dezembro de 2006), quando estabelece que uma das competências dos órgãos colegiados é elaboração, avaliação e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos (Cap. IV, Art. 69, inciso I); no Regulamento do Ensino de Graduação (Resolução nº3.633, de 18 de fevereiro de 2008), que aponta o planejamento e a avaliação como procedimentos “necessários e permanentes da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem.”(Art. 6º).

Nesse sentido, a avaliação se apresenta como um recurso fundante que permite a análise e a autocrítica sobre as práticas educativas institucionais gerais e as operadas em nível de seus cursos. Para um melhor aperfeiçoamento do que diz o Estatuto e o Regimento da instituição, a avaliação na UFPA deve ser caracterizada como atividade construtiva, reflexiva e global, integrada às propostas acadêmicas e aos critérios de excelência e relevância social.

A definição de um sistema de avaliação para o curso de Pedagogia da UFPA implica no reconhecimento de que há múltiplas variáveis interferindo cotidianamente no desenvolvimento do projeto pedagógico de seus cursos e que, eventualmente, podem comprometer o processo de formação dos estudantes. Considerando que estas variáveis advêm das políticas estabelecidas pelo Estado e de um conjunto de exigências para a regulamentação dos cursos, como infraestrutura, corpo social (docentes e funcionários técnico-administrativos), corpo discente e realidade socioeconômica, torna-se necessário implementar e consolidar um programa de avaliação que abranja todas as dimensões de um curso superior.

Particularmente no curso de Pedagogia, a avaliação, no que pese seu caráter subjetivo, deve favorecer a obtenção de um quadro aproximado da realidade e da diversidade em que está situado o Curso. Para tanto, a avaliação do Curso deve se estabelecer como ciclo avaliativo, em que o conhecimento da realidade constitui um processo dinâmico e ininterrupto que envolva todos os sujeitos que constituem o ICED: alunos, professores e funcionários. Somente numa perspectiva integrada de avaliação o curso de Pedagogia será capaz de identificar potencialidades, fragilidades e possibilidades de redirecionamentos em relação aos diferentes aspectos da Universidade/Instituto/curso de Pedagogia.

Do ponto de vista da sua função social, a avaliação tem por objetivo ser espaço e processo de mediação entre a universidade, a sociedade e o desenvolvimento científico. Mediar significa possibilitar o aparecimento das contradições presentes na sociedade, na cultura e na economia, portanto, pactuar interesses, necessidades e possibilidades existentes nos espaços sociais.

No dizer de Belloni (1998):

É possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma

instituição voltada e comprometida com a democratização do conhecimento e da educação, assim como com a transformação da sociedade.

Este é o papel e função social da avaliação. Ela se configura num processo, mais do que apenas um debate técnico ou metodológico, ou um conjunto de critérios para credenciamento ou classificação de instituições ou cursos. Ela implica um “empreendimento ético e político” (DIAS, 1998, p. 73), sobre os meios e os fins do sistema de educação superior e de cada uma das suas instituições. Para viabilizar, portanto, a função social da avaliação, ela precisa integrar e ser integradora, compondo, dessa maneira, um sistema global e confiável dos dados e informações, suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução) ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos, de tal forma que sirva de base ou para uma tomada de ação ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso de seus resultados.

O processo avaliativo, nessa perspectiva, necessita ser comprometido com o auto-conhecimento e a tomada de decisão. Ele deve estar relacionado a uma concepção de formação do educador pautada na reflexão sobre o que se faz e para quê se faz, isto é, para além do cumprimento de requisitos e normas legais.

9.1 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso

O Regulamento do Ensino de Graduação, em vigor desde 2008, no seu Art. 104, instituiu o Programa de Avaliação e Acompanhamento do Ensino de Graduação, que tem por objetivos:

- ✓ Identificar situações favoráveis ou desfavoráveis à realização do projeto pedagógico dos cursos, em todas as suas dimensões;
- ✓ Propor soluções a fim de subsidiar as tomadas de decisões pelos gestores que favoreçam a melhoria do ensino de graduação;
- ✓ Subsidiar as ações previstas nos Art.101 e 102 do Regulamento que tratam dos planos e programas das atividades acadêmicas.

O ato de avaliar um projeto pedagógico engloba um conjunto de práticas destinadas a construir o “referente”, por um lado, e o “referido”, por outro, além de a confrontar o “referente” e o “referido” (LESNE, 1984). Na visão de Lesne (1984), o elemento central da avaliação é a construção de um sistema de referências, tanto quanto a formação de um referencial que oriente e justifique a procura e recolha de informações em relação à construção do referido, permitindo posteriormente a confrontação ou comparação entre ambos.

Considerando que a avaliação é um processo constante e dinâmico que nunca termina, até pelas mudanças produzidas nas próprias necessidades, o projeto pedagógico e a avaliação estão

mutuamente relacionados. O projeto pedagógico delimita a intencionalidade da ação educativa e suas concepções básicas e oferece horizontes para que a instituição possa projetar o seu futuro. Já a avaliação se coloca como processo balizador para se perceber e redirecionar o projeto pedagógico. Sem ela, esse projeto se perde, pois se deixa de saber até que ponto suas ações produziram o efeito desejado, assim como a direção que está levando.

A avaliação de um projeto pedagógico terá quatro frentes concomitantes de desenvolvimento: a frente documental (de confecção, validação e revisão do projeto pedagógico), a frente de sensibilização (de manutenção e desenvolvimento da avaliação com a comunidade interna), a frente de instrumentos (de aplicação, de coleta de dados sobre as dimensões do curso), a frente externa (agências empregadoras, egressos e conselhos de classe, e outros).

A Faculdade de Educação deve operacionalizar o Programa de Avaliação do Curso de Pedagogia por meio de uma Comissão Interna de Avaliação, responsável, dentre outras atribuições, pelo planejamento, acompanhamento, avaliação e elaboração de relatórios sobre o projeto pedagógico do Curso.

Os instrumentos, a regularidade, o calendário e a metodologia da avaliação serão propostas pela Comissão Interna de Avaliação e definidas pelo Conselho da Faculdade, e abrangerão a:

- ✓ Avaliação do corpo discente sobre o Curso. Terá por objetivo analisar e avaliar o grau de satisfação do aluno em relação ao Curso e considerar a estrutura curricular, a utilização dos espaços educativos (laboratórios, bibliotecas, salas de aula, espaços de convivência) e recursos, além do atendimento de funcionários, relacionamento com os professores, direção e corpo técnico-administrativo. A obtenção das informações oriundas dos alunos será feita por questionários aplicados *online* e por visitas programadas pela direção da Faculdade às turmas;
- ✓ Avaliação do corpo docente. Terá por objetivo diagnosticar a qualidade da ação docente, a fim de subsidiar a reflexão sobre o desempenho docente a respeito dos procedimentos de ensino e avaliação adotados, os objetivos, os conteúdos e a carga horária da atividade curricular recém-ministrada, pelos alunos. Abrangerá a auto-avaliação (atitude profissional, gestão didática e avaliação da aprendizagem), a avaliação da estrutura curricular, a estrutura física, a comunicação com a direção e com os demais segmentos. As informações também devem ser obtidas por intermédio de questionários *online*. Além desses questionários, a direção da Faculdade procederá duas visitas semestrais às turmas para coletar informações junto aos alunos a respeito do funcionamento do Curso, a regularidade das aulas, a infraestrutura, a gestão e o atendimento; recursos e condições objetivas do Curso. A direção do FAED também realizará reuniões bimestrais com os representantes de alunos, lideranças do Centro Acadêmico e bolsistas para conhecimento

e intervenção nos problemas apontados e manutenção das práticas consideradas exitosas;

- ✓ Avaliação do corpo técnico-administrativo. Será feita pelos servidores técnico-administrativos, de modo que possam emitir reflexões sobre a atuação dos docentes e dos discentes; a comunicação com a direção da Faculdade, além da avaliação da estrutura física e de seu desempenho para o bom andamento do Curso;
- ✓ Avaliação interna do Curso. Terá como destaque os índices de evasão, a incorporação dos egressos em campos profissionais e em programas de pós-graduação; os convênios estabelecidos, a produção científica dos alunos, os projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão; o uso dos recursos; os estágios remunerados obtidos em empresas/instituições/organizações; a estrutura curricular; a atualização do acervo da biblioteca; a média das avaliações anuais por grupos de alunos. Todos esses aspectos devem ser avaliados em formulário eletrônico *online*, preenchido pelos próprios alunos, além das informações obtidas nos relatórios oriundos dos grupos de pesquisa, dos projetos de extensão e das atividades da área do ensino.

9.2 Avaliação do Processo Educativo

9.2.1 Dos Discentes

Nenhum projeto pedagógico pode ignorar a importância da avaliação do processo educativo no conjunto das transformações curriculares e pedagógicas que pretende efetivar, daí as críticas aos processos de avaliação se circunscrever ao âmbito de um movimento articulado em torno de um discurso crítico comprometido com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva e criativa.

As respostas a estes desafios perpassam em grande medida por uma mudança de concepção que vislumbra na avaliação formativa, em meio à longa tradição que reduz a avaliação a uma função classificatória, a utopia de colocar a avaliação a serviço da promoção do direito à aprendizagem.

O termo avaliação formativa denota uma concepção de avaliação que tem como finalidade subsidiar o trabalho do professor com informações relevantes sobre o desempenho de seus alunos, as condições em que este desempenho foi produzido, possibilitando-lhe a reflexão sobre sua prática e a tomada de decisões adequadas à melhoria contínua da situação educativa. Segundo Zabala (1998, p. 200) “a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem, seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas”.

Sob este ponto de vista, as transformações mais decisivas na avaliação perpassam menos pelos seus instrumentos/procedimentos que pelos seus fins educativos e ético-políticos. Resumidamente, uma avaliação emancipadora de avaliação reconceitualizações: 1) a aprendizagem não é responsabilidade única e exclusiva dos alunos, mas dos professores e das instituições educativas; 2) assegurar aos alunos oportunidades de aprendizagem em condições de igualdade educativa é um direito democrático; 3) Sem abertura ao do diálogo e à reflexão as possibilidades de colocar a avaliação a serviço dos alunos se empobrecem 4) Os alunos devem conhecer os resultados do seu processo de aprendizagem, mas fundamentalmente refletir sobre suas conquistas, dificuldades e condições materiais e subjetivas de engajamento na reorganização de seu investimento pessoal no aprimoramento da relação educativa.

Há uma série de desdobramentos advindos desses novos marcos paradigmáticos. Entre eles, de que a avaliação é inseparável de valores socialmente constituídos, como a democracia e a cidadania. A relação entre avaliação, medo e submissão é incompatível com a com os ideais de dignidade, liberdade e participação, crítica e reflexão das práticas humanas e de seus resultados, quer no plano das práticas sociais mais amplas quer no plano das práticas pedagógicas.

Por outro lado, a qualidade da análise da aprendizagem e das condições oferecidas para aprender é mais importante que os próprios instrumentos. Para Hoffmann (2004, p. 21), “mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos”, não aos procedimentos como elementos autônomos e desprovidos de valor intrínseco. O cerne da sua problemática é, então, a que e a quem ela serve.

No mesmo patamar de importância, as formas de registro e comunicação são parte integrante das transformações paradigmáticas no âmbito da avaliação, que se traduzem no esforço de superação da prescrição pela descrição da aprendizagem, que faz de professores e alunos co-participes da tarefa de acompanhamento e análise da prática educativa. Segundo Hoffman, “[...] se estivermos contando uma história, precisamos agir como historiadores, registrando e organizando dados da nossa memória, para não cairmos no erro do esquecimento [...]” (. A aprendizagem, portanto, se faz como história, e o desafio da educação superior é superar os registros meramente formais por registros que permitam compreender a evolução intelectual, política e ética dos alunos, e indicar quais intervenções pedagógicas são mais favoráveis à superação das dificuldades existentes.

Explicitada as questões de fundo que cercam a avaliação, é importante superar a idéia da prova como um instrumento ruim no aprendizado dos estudantes no curso de Pedagogia. É a que ela serve do ponto de vista da relação entre compreensão e intervenção, e isso depende das referências epistemológicas e políticas de quem as emprega, a questão central que se coloca em torno do seu uso. Acima dos clichês que a remetem à pedagogia tradicional, ela pode servir a interesses

democráticos e emancipatórios desde que favoreça a tomada de consciência sobre os obstáculos e gere tomadas de decisão.

Avaliar para melhorar a ação pedagógica visando à promoção intelectual, ética e política dos alunos requer uma crescente responsabilidade com a sua aprendizagem. É importante incentivar a auto-avaliação como oportunidade de reflexão e de tomada de consciência, não como instrumento atribuição de conceitos, porque a dimensão crítica da auto-avaliação corre o risco de ser subsumida pelos fins pragmáticos do processo de aferição de conhecimentos.

Os procedimentos de registro que servem a funções burocráticas não oferecem as condições necessárias para esclarecer o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de contabilização dos resultados, o que leva à perda do sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem. Uma real mudança no processo avaliativo perpassa por uma inversão de lógica que valorize o processo aos resultados, a reflexão à classificação. Elaborar novos procedimentos de registro se coloca como desafio à criatividade pedagógica a qual o curso de Pedagogia não pode renunciar.

A construção do conhecimento resulta da ação do sujeito que aprende sobre o objeto de conhecimento na interação com os outros. Essa dimensão individual e social/coletiva da aprendizagem comporta níveis de avaliação que permitam conhecer/compreender o desempenho dos alunos em situações de trabalho compartilhado e trabalho individual. O alto valor atribuído aos trabalhos de grupo quer na forma de seminários quer na forma de painéis, não pode secundarizar o esforço intelectual e o investimento pessoal na elevação dos patamares de conhecimento teórico-prático relevante para o exercício da cidadania.

Em sua dimensão institucional, a avaliação dos estudantes atenderá aos dispositivos do Regimento Geral da UFPA e abrangerá instrumentos e procedimentos diversificados, sob a responsabilidade do professor.

A avaliação do desempenho dos alunos nas disciplinas será aferida em consonância com o Capítulo IV, Art. 178, do Regimento Geral da UFPA, que diz:

Para fins de avaliação qualitativa e quantitativa dos conhecimentos serão atribuídos aos alunos da graduação e da pós-graduação os seguintes conceitos, equivalentes às notas:

EXC – Excelente (9,0 - 10,0)

BOM – Bom (7,0 - 8,9)

REG – Regular (5,0 - 6,9)

INS – Insuficiente (0 - 4,9)

Compete ao professor elaborar os instrumentos de avaliação, compreendendo as mais diversas formas de exercício acadêmico: atividades realizadas em sala de aula, pesquisa bibliográfica e/ou de campo, visitas monitoradas, atividades de extensão propostas no plano de ensino elaborado pelo docente e aprovado na FAED, entre outras. Em todos os casos, é importante que os alunos conheçam que aspectos cognitivos, políticos e sociais estão sendo avaliadas, participem da sua

definição quando a relação educativa estiver assentada na co-responsabilidade, para que possam fazer a avaliação trabalhar ao seu favor.

9.2.2 Dos Docentes

A avaliação dos docentes tem uma perspectiva multidimensional: abrange tanto a sua atuação na sala de aula como o seu envolvimento com as atividades de gestão do currículo e seu aperfeiçoamento. Refere-se, portanto, tanto à percepção dos estudantes sobre o seu trabalho quanto à percepção de seus pares de trabalho com os quais partilham inúmeras outras tarefas relacionadas ao ensino de graduação. Sua grande finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de graduação, por intermédio da investigação contínua da prática educativa e da intervenção sobre ela.

A avaliação dos docentes no que se refere ao seu ofício de ensinar considerará os seguintes aspectos: assiduidade, pontualidade, relações humanas, cumprimento do programa aprovado no Conselho da Faculdade e comprometimento com a aprendizagem dos alunos, recursos e materiais didáticos utilizados, metodologia de trabalho, instrumentos/critérios de avaliação, e demais aspectos considerados relevantes para fazer aproximações com o trabalho desenvolvido pelo professor a partir de indicadores de qualidade a serem coletivamente construídos pela comunidade da Faculdade de Educação.

A avaliação deve ser considerada em sua natureza intersubjetiva e dialógica, de forma que a percepção dos estudantes sobre o trabalho dos professores não pode ser tomada como realidade em si mesma, posto que o que os estudantes falam ou escrevem não se confunde com o seu pensamento, mas com a sua expressão, sujeita a ambiguidades, indefinições, imprecisões, enfim. Nesta perspectiva, aos professores há de se oportunizar o diálogo com as percepções dos estudantes sobre o sentido da sua ação pedagógica, valendo-se das mediações necessárias para que as análises favoreçam uma compreensão relevante do trabalho dos professores e contribuam para o aprimoramento da prática educativa.

Compreendendo que a efetivação de todo e qualquer projeto pedagógico implica em esforços coletivos tendo em vista a materialização de suas intencionalidades, a participação dos professores em agendas/tarefas de cunho coletivo, em reuniões de avaliação e planejamento, e outras atividades congêneres devem merecer especial atenção ante as expectativas de criação de uma cultura universitária baseada em ações cooperativas. Os registros de frequência às atividades de viabilização do PPP do Curso, portarias de participação em comissões, entre outros materiais de análise, como a auto-avaliação e a avaliação entre pares, contribuem para o acompanhamento processual e formativo do corpo docente.

A avaliação dos professores pelos estudantes ocorrerá uma vez por semestre, antes do encerramento das atividades acadêmicas, por meio de formulário eletrônico *online*.

10 REFERÊNCIAS

- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico do comportamento e compreensão de leitura em universitários de Pedagogia da UFPA (Relatório de Pesquisa)**. Belém-PA, 2006. Mimeo.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, v.3, nº34, 1998.
- BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes BERTOLO. **Relatório de Pesquisa: A vivência universitária na percepção de alunas/os evadidas/os do curso de Pedagogia da UFPA**. Belém-PA, 2007. (mimeo).
- BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Relatório de Pesquisa: Política curricular, formação e desempenho acadêmico discente no curso de Pedagogia da UFPA**. Belém-PA, 2005. (mimeo).
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução de 1 de maio de 2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, 2006.
- CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação dos professores para as séries iniciais – o caso do Pará**. 2004, 380f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2004.
- CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos**. 2009, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém- PA, 2009.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 1988.
- CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi et alli. **A reestruturação curricular do curso de Pedagogia. O projeto político-pedagógico**. Centro de Educação/ UFPA. Belém – PA. 2001.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimento, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 31. jan./abr. 2006.
- CHAVES, V.L.J. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: O Caso da UFPA**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2005.
- DIAS, Sobrinho. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? In: **Educação e Sociedade**, n. 88, v. 25, 2004.
- Edital PROINT 1998. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/proint/arquivos/edital1998-01.pdf>.
- Edital PROINT 2003. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/proint/arquivos/edital2003.pdf>

Edital PROINT 2004-2005. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/proint/arquivos/edital2004-2005.pdf>

Edital PROINT 2006. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/proint/arquivos/edital2006-2007.pdf>

Edital PROINT 2007. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/proint/Edital%20PROINT%202008-2009.pdf>

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Org.) (1989). **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 7. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez-Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Jadson Fernandes. **Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de Pedagogia da UFPA**. 2005, 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém- PA, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LESNE, M. **Trabalho Pedagógico e formação de Adultos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1984.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, PP. 98-113, jul/dez, 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em agosto de 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática: para além o confronto**. São Paulo: Loyola, 1989.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, E. **Para a História da Universidade Federal do Pará: Panorama do Primeiro Decênio**. Belém/PA: Grafisa. 1977.

Morgado, J. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.). **Educação Especial e Inclusão**. 73-88. Porto Editora. Porto. 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antônio; POPKEWITZ, Thomas S. (Orgs.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e Interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**. São Paulo, ano XX, Nº 68, p. 220-239, 1999.

SHIROMA, Oto Eneida, et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Rozinaldo Ribeiro da. **Os limites e virtudes do projeto “emancipacionista” do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará**. 2005, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém- PA, 2005.

SOBRINHO, José Dias. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton Cezar e SOBRINHO, José Dias. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução 3.633 de 18 de fevereiro de 2008**: Regulamento do Ensino de graduação no âmbito da UFPA. Belém, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Estatuto e Regimento Geral da UFPA/Universidade Federal do Pará**. Belém: EDUFPA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **I Seminário de Avaliação do Proint**: resumos 2004-2005. Belém-PA: EDUFPA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **II Seminário de Avaliação do Proint**: resumos 2006-2007. Belém-PA: EDUFPA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Reestruturação curricular do curso de Pedagogia**: o projeto político pedagógico. Belém: UFPA. 2001.

ZABALA, Antoni. A Avaliação. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

11 ANEXOS

Anexo I - Ata de aprovação do conselho da Faculdade de Educação e da Congregação

Anexo II - Desenho curricular do Curso

Anexo III - Contabilidade acadêmica

Anexo IV - Atividades curriculares por período letivo

Anexo V - Representação do percurso de formação

Anexo VI - Demonstrativo das atividades curriculares por competência e habilidades

Anexo VII - Quadro de horários de funcionamento do curso

Anexo VIII - Núcleo docente estruturante

Anexo IX - Minuta de resolução

Anexo X - Ementas

Anexo XI - Documentos legais que subsidiaram a elaboração do projeto pedagógico

Anexo XII - Declaração de aprovação da oferta (ou possibilidade de oferta) da (s) atividade (s) curricular (es) pela unidade responsável

Anexo XIII - Declaração da (s) unidade (s) responsável (s) pelo atendimento das necessidades referentes à infraestrutura física e humana, esclarecendo a forma de viabilizá-la (s).

Anexo I

ATA DE APROVAÇÃO: FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Faculdade de Educação

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO
CONSELHO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO,
REALIZADA NO DIA 1º DE DEZEMBRO DE 2010.

1 No dia primeiro de dezembro do ano de dois mil e dez, no Auditório do Instituto de Ciências da
2 Educação (ICED), às quinze horas, realizou-se a reunião extraordinária do Conselho da
3 Faculdade de Educação. **Estiveram presentes** os seguintes Professores Conselheiros: Georgina
4 Negrão Kalife Cordeiro – Diretora da FAED, Maria da Conceição Rosa Cabral – Vice- Diretora
5 da FAED, Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho, Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Edna
6 Leonor Reis Guedes, Eliana da Silva Felipe, Maria do Socorro da Costa Coelho, Selma Costa
7 Pena, Isabel Maria da Silva, Rosana Maria Oliveira Gemaque, Neila da Silva Reis, Sônia de
8 Jesus Nunes Bertolo, Maria Lenir Trevisan, Fabrício Aarão Freire Carvalho, Teodora Cristina
9 Silva da Silva, Evanildo Moraes Estumano, Edna Abreu Barreto, Iza Helena Silva Favacho,
10 Maria José Aviz do Rosário, Arlete Maria Monte de Camargo, Olgaises Cabral Maués e os
11 discentes Fabio Rodrigues de Souza, Antonio Cléber Brito de Araújo, Andreza Nascimento
12 Alcolumbre, Patrícia Parladin de Sales, Elen Jackeline Nunes, Giselle da Silva Souza, Elisa
13 Eugênia Nóbrega da Silva, Priscila Caseiro de Oliveira, Catarina Corrêa Aires, Adelaide
14 Fernandes Gomes, Maria de Nazaré Bentes Moreira, Débora Atalia Garcia Leite, Simone Ricci
15 Melo Fernandes, Rachel Nogueira Eleres, Jozelia Paiva de Souza, Dayenne Lira da Cunha,
16 Diego Freitas de Albuquerque, Lucivane Barbosa Rodrigues, Pamela Carolinne Cardoso
17 Negrão, Maria das Graças L. Favacho, Thamires Luana Dias, Gleissianne Martins Aleixo.
18 **Justificaram ausência os professoras:** Zenilda Botti Fernandes, Celi da Costa Silva Bahia,
19 Sônia Regina dos Santos Teixeira e Raimunda Lucena Melo Soares. A Profª Georgina Cordeiro
20 iniciou a reunião cumprimentando e agradecendo a presença dos Conselheiros. O Servidor Jorge
21 Nascimento fez a demonstração de uso do quadro Digital e ao término solicitou que os docentes
22 fossem agentes multiplicadores na conservação do quadro. A seguir foi dado início a pauta da
23 reunião. **1) Apreciação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** A Profª
24 Selma Pena fez a leitura do parecer exarado pela Profª Zenilda Botti Fernandes, que sugere
25 algumas modificações no texto do Projeto, finalizando ser favorável a sua aprovação. Após
26 ampla discussão acerca do assunto, o Conselho deliberou pela aprovação do parecer com o
27 atendimento de algumas recomendações feitas pela parecerista, constantes nos itens 01, 03, 07,
28 09, 12, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24 e 25. Na sequência, a Profª Eliana Felipe encaminhou para
29 aprovação a proposta de Resolução do PPP do Curso de Pedagogia submentendo a discussão do
30 Conselho a validade da Resolução para os alunos ingressantes no Curso no Processo Seletivo de
31 2011, ocasião em que foi levantada a possibilidade de opção pelo novo currículo pelos alunos
32 que já estão cursando. Após debate e defesa das duas propostas, foi aprovado, com uma
33 abstenção, que a Resolução irá vigorar apenas para os alunos que ingressarem a partir de 2011.
34 A Profª Eliana Felipe informou ainda, que o PPP necessita de acompanhamento constante e que
35 para tal manteve a Comissão que o elaborou e solicitou a adesão de mais professores do ICED
36 para fortalecer este acompanhamento, fazendo parte do Núcleo Estruturante do Projeto Político
37 Pedagógico do Curso de Pedagogia, que inclusive deverá ser nomeado através de Portaria. Para
38 integrar o Núcleo colocaram seus nomes à disposição as Professoras Isabel Maria da Silva,
39 Rosana Maria Oliveira Gemaque, Georgina Negrão Kalife Cordeiro e Selma Costa Pena. **2)**
40 **Prorrogação do prazo para entrega do TCC.** A discente Patrícia Sales expôs a dificuldade
41 que os alunos do turno da noite estão enfrentando na elaboração do TCC e solicitou a
42 compreensão dos Conselheiros em aprovar a dilatação do prazo de entrega. Após debate e

LENE *Stroper* *Alcolumbre* *DF* *Alcolumbre* *R.*



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Faculdade de Educação

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO
CONSELHO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO,
REALIZADA NO DIA 1º DE DEZEMBRO DE 2010.

43 esclarecimentos quanto às causas, entre elas, a matrícula no TCC, efetivada apenas no último
44 semestre do Curso e ao atendimento dos prazos estabelecidos no Calendário Acadêmico. Foi
45 aprovada a proposta de prorrogar até 3 de janeiro a entrega do TCC e a defesa até 7 de janeiro,
46 data que não irá alterar o Calendário Acadêmico. **3) Pedido de prorrogação do prazo para**
47 **cursar o doutorado, feito pela Profª Maria do Socorro Carneiro de Lima.** A profª Maria
48 José Aviz do Rosário fez a leitura do seu parecer favorável ao pedido, informando que o período
49 a ser prorrogado é de 02 de fevereiro de 2011 a 02 de fevereiro de 2012. Após leitura o parecer
50 foi aprovado. **Informes:** A Profª Eliana Felipe informou que irá enviar e-mail a todos os
51 docentes do ICED, solicitando manifestação quanto ao interesse em ofertar disciplinas eletivas.
52 O prazo para esta manifestação é até o dia 03 de dezembro de 2010. A profª Ana Tancredi
53 enfatiza sua satisfação em ver realizada a primeira uma das metas de sua gestão, qual seja, a
54 elaboração do PPP do Curso de Pedagogia. A Profª Maria da Conceição Cabral parabeniza a
55 Comissão que elaborou o PPP, em especial a Profª Eliana Felipe. Nada mais havendo a ser
56 tratado, a reunião foi encerrada, sendo lavrada a presente ata que será assinada por todos os
57 Conselheiros presentes. Belém, 1º de dezembro de 2010.

Aludens
Aludens

Eliana da Silva Felipe
Silveira

[Signature]

[Signature]

ATA DE APROVAÇÃO: CONGREGAÇÃO ICED



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DA CONGREGAÇÃO DO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO REALIZADA NO DIA
SEIS DE DEZEMBRO DE DOIS MIL E DEZ.

1 No dia seis de dezembro do ano de dois mil e dez, às nove horas e trinta minutos, na Sala de Reunião do
2 Instituto de Ciências da Educação - ICED realizou-se reunião extraordinária da Congregação do ICED.
3 **Estiveram presentes nessa reunião os seguintes membros:** Professora Doutora Ana Maria Orlandina
4 Tancredi Carvalho – Diretora Geral do ICED; Professora Doutora Eliana da Silva Felipe – Diretora
5 Adjunto do ICED, Professora Doutora Georgina Negrão Kalife Cordeiro - Diretora da Faculdade de
6 Educação; Professora Doutora Arlete Maria Monte de Camargo – Representante Docente da Faculdade de
7 Educação; Professora Doutora Olgaíses Cabral Maués – Representante Docente da Pós-Graduação;
8 Professor Doutor Ronaldo Marcos de Lima Araújo – Coordenador do Programa de Pós-Graduação do
9 ICED; Silvestre Nunes Direito, Cássia Maria Reis Caldas, Isalu Cavalcante Muniz Mauler, e Miguel
10 Nazareno da Silva e Silva representantes dos técnico-administrativos; Isabel Maria Brasil Hass Gonçalves
11 - Representante discente do Curso de Educação Física, Jorge Tadeu Ferreira Alves – Coordenador de
12 Planejamento, Gestão e Avaliação. **Justificaram ausência:** Professora Doutora Renata Vivi Cordeiro -
13 Diretora da Faculdade de Educação Física; Professora Especialista Maria Ludetana Araujo -
14 Representante Docente da Faculdade de Educação; Professora Doutora Vera Lúcia Jacob Chaves –
15 Representante docente do ICED no CONSEPE; Professora Mestre Fátima de Souza Moreira -
16 Representante docente da Faculdade de Educação Física; Bernadete Costa de Oliveira, Maria da
17 Conceição Souza Mendes, Rosineide de Soares Moutinho Cavalcante - representante dos técnico-
18 administrativos. **Ausentes:** Bruna Bittencourt Gaspar - Representante discente do Curso de Educação
19 Física, Antonio Cléber Brito de Araújo e Fabiano Marques da Cruz – representantes discentes do Curso
20 de Pedagogia, Nairo Bentes de Melo e Doriedson do Socorro Rodrigues - Representantes discentes da
21 Pós-Graduação - Em suas palavras iniciais, a Professora Doutora Eliana da Silva Felipe informou que a
22 Professora Doutora Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho chegaria mais tarde, pois estava na abertura
23 de dois eventos a saber: Formação do Módulo IV do Grupo III do PROINFANTIL e V Seminário
24 Estadual do Programa Conexões de Saberes - UFPA e agradeceu a presença de todos e desejou que todos
25 tivessem um bom dia de trabalho. Na seqüência solicitou e obteve **retirada do seguinte ponto de pauta.**
26 **3.7. Progressão funcional do Professor Mestre Jorge Ricardo Coutinho Machado do nível**
27 **Assistente III para nível IV. Ordem do dia. 3.1. Projeto Político Pedagógico do Curso de**
28 **Licenciatura Plena em Pedagogia.** Em parecer favorável a Professora Doutora Olgaíses Cabral Maués
29 parabenizou a Comissão de professores e estudantes que formulou o novo Projeto Pedagógico. Após
30 leitura e discussão, o parecer foi aprovado pela Congregação. **3.2. Projeto de pesquisa: A política de**
31 **Financiamento da Educação Básica: implicações para a democratização por meio da valorização**
32 **dos profissionais do magistério. Interessada: Professora Doutora Dalva Valente Guimarães**
33 **Gutierrez.** A Professora Doutora Marilena Loureiro da Silva emitiu parecer favorável à aprovação do
34 projeto bem como à concessão de 20 horas da carga horária para a Professora Doutora Dalva Valente
35 Guimarães Gutierrez para coordenar o referido projeto nos anos de 2011 e 2012. Após leitura e discussão,
36 o parecer foi aprovado pela Congregação. **3.3. Projeto de pesquisa: Autobiografia e Formação de**
37 **Professores: narrativas de alunos do curso de pedagogia ICED/UFPA. Interessada: Professora**
38 **Doutora Ilda Estela Amaral de Oliveira.** Em parecer favorável, o Professor Doutor Ronaldo Marcos de
39 Lima Araújo informa que o referido projeto foi apresentado no formato proposto pela PROPESP, e
40 parabeniza a coordenadora Professora Doutora Ilda Estela Amaral de Oliveira pelo projeto meritório.
41 Após leitura e discussão, o parecer foi aprovado pela Congregação. **3.4. Relatório Final da pesquisa:**
42 **Por que me Fiz Professor: narrativas de docentes do ensino sobre a construção da identidade**
43 **profissional. Interessada: Professora Doutora Ilda Estela Amaral de Oliveira.** Em parecer favorável
44 o Professor Doutor Ronaldo Marcos de Lima Araújo parabenizou o zelo da sua coordenadora na execução
45 da pesquisa, a fundamentação – com uma recuperação da bibliografia correspondente à temática em
46 formato adequado, e as interessantes considerações acerca das trajetórias profissionais dos professores

Isabel
Hass

[Handwritten signature]

Jorge Mauler

Silvestre
Nunes
Direito
Cássia
Maria
Reis
Caldas

47 aposentados do ICED. Após leitura e discussão, o parecer foi aprovado pela Congregação. A professora
 48 Olgaíses Cabral Maués recomenda que seja feito um Seminário de socialização com os professores sobre
 49 as pesquisas realizadas. A Professora Doutora Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho informou que
 50 todos os relatórios de pesquisa estão sendo copiados e enviados para a Biblioteca do ICED para ser
 51 disponibilizado para o público. **3.5. Progressão funcional da Professora Doutora Maria José Aviz do**
 52 **Rosário da Classe de Professor Adjunto nível II para a Classe de Professor Adjunto nível III.**
 53 **Banca Examinadora: Professora Doutora Ilda Estela Amaral de Oliveira, Professor Doutor**
 54 **Genylton Odilon Rego da Rocha, Professor Doutor Ronaldo Marcos de Lima Araújo.** Em parecer
 55 favorável à concessão de progressão funcional da Classe de Professor Adjunto, Nível II, para a Classe de
 56 Professor Adjunto, Nível III, a Comissão informou todas as atividades que a referida professora
 57 desenvolveu no decorrer do período de setembro do ano de dois mil e oito a setembro do ano de dois mil
 58 e dez. Depois de lido, o parecer foi aprovado pela Congregação. **3.6. Relatório parcial e prorrogação**
 59 **por mais um ano do projeto de extensão: Circuito de leitura: lendo para ser feliz. Interessada:**
 60 **Professora Doutora Maria José Aviz do Rosário. Pedido vistas ao processo pela Professora Doutora**
 61 **Georgina Negrão Kalife Cordeiro.** A Professora Doutora Georgina Negrão Kalife Cordeiro informou
 62 que o projeto Circuito de Leitura – Lendo para ser feliz, integra o Projeto Conexões de Saberes. O Plano
 63 de Trabalho apresenta as atividades no 1º e 2º semestre, o que justifica a cessão de carga horária
 64 solicitada. A Congregação aprovou a concessão da carga horária solicitada pela Professora. **Informações**
 65 A Professora Doutora Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho informou que o Curso de Educação Física
 66 foi reconhecido pelo MEC com nota quatro (4,0), numa escala de zero a cinco, e parabenizou todos os
 67 docentes, todas as direções da Faculdade de Educação Física que sempre se dedicaram ao Curso e
 68 também as direções do ICED que se comprometeram com a sua consolidação; Confraternização de Natal
 69 do ICED que ocorrerá no dia dezessete de dezembro de 2010 com celebração ecumênica e da
 70 contribuição das seis cestas básicas que serão distribuídas para funcionários da limpeza do ICED. O
 71 Professor Doutor Ronaldo Marcos de Lima Araújo comunica do IX Seminário Nacional de Políticas
 72 Educacionais e Currículo, que ocorrerá nos dias 15 a 17 de dezembro de 2010 no auditório do Instituto de
 73 Ciências Jurídicas da UFPA. Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, sendo lavrada a presente
 74 ata que após lida e aprovada será assinada pelos membros presentes. Belém, 06 de dezembro de 2010.

Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
 Ilda Estela Amaral de Oliveira

Genylton Odilon Rego da Rocha

Ronaldo Marcos de Lima Araújo

Georgina Negrão Kalife Cordeiro

Professora Doutora Maria José Aviz do Rosário

Isabel Stross

Anexo II
DESENHO CURRICULAR DO CURSO

NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO I: Escola e conhecimento: dimensões epistemológicas, políticas e culturais				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador I	CH Total
BÁSICO	Iniciação ao Trabalho Acadêmico	51	5,1	Extensão Universitária	44,2h
BÁSICO	História da Filosofia	68	6,8		
BÁSICO	Didática	68	6,8		
BÁSICO	História Geral da Educação	68	6,8		
BÁSICO	Metodologia da Pesquisa	68	6,8		
Básico	Currículo e Ensino	51	5,1		
Básico	TCC*	34	3,4		
Básico	TCC*	34	3,4		
Carga Horária Parcial: 442					
* O TCC integra as atividades do Eixo Temático I, mas sua oferta ocorrerá no sexto e sétimo períodos, respectivamente. A carga horária deste período letivo, excluídas as atividades de TCC, é de 374 horas .					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO II: Mundo do trabalho, trabalho docente e processos educativos na contemporaneidade.				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador II	CH Total
BÁSICO	Sociologia da Educação	68	6,8	Extensão Universitária	34h
BÁSICO	Filosofia da Educação	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Didática e Prática docente no Ensino Fundamental	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Educação Infantil: concepções e práticas	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Pedagogia em Organizações Sociais	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 340					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO III: Educação Inclusiva e direito à diversidade				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador III	CH Total
BÁSICO	Educação Inclusiva	68	6,8	Extensão Universitária	40,8h
BÁSICO	Teorias Antropológicas da Educação	68	6,8		
BÁSICO	Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano	68	6,8		
BÁSICO	Pesquisa e Prática Pedagógica	68	6,8		
BÁSICO	Psicologia da Educação	68	6,8		

NÚCLEO INTEGRADOR: 100 horas

BÁSICO	LIBRAS	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 408					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO IV: Escola, Cultura e Democracia: Perspectivas para a Gestão Democrática				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador IV	CH Total
BÁSICO	Sociologia da Educação: Instituição Escolar	68	6,8	Extensão Universitária	40,8h
BÁSICO	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	68	6,8		
BÁSICO	História da Educação Brasileira e da Amazônia	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de História	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 408					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO V: Linguagens e Tecnologias: Desafios da Aprendizagem no Século XXI				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador V	CH Total
BÁSICO	Tecnologias e Educação	68	6,8	Extensão Universitária	40,8h
APROFUNDAMENTO	Linguagem Oral e Escrita	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio na Educação Infantil I	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 408					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO VI: Condições Culturais Contemporâneas da Produção da Infância e da Adolescência				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador VI	CH Total
APROFUNDAMENTO	Literatura Infantil	51	5,1	Extensão Universitária	40,8h
BÁSICO	Educação e Ludicidade	68	6,8		
BÁSICO	Arte e Educação	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio na Educação Infantil II	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Infância, cultura e educação	51	5,1		

BÁSICO	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	68	6,8		
BÁSICO	TCC I*	34	3,4		
Carga Horária Parcial: 408					
*A atividade de TCC I, por se configurar como orientação, terá seu horário de oferta definido pelos orientadores.					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO VII: Políticas de Direito à Educação				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador VII	CH Total
BÁSICO	Política e Legislação da Educação Brasileira	68	6,8	Extensão Universitária	42,5h
BÁSICO	Financiamento da Educação	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio no Ensino Fundamental I	68	6,8		
BÁSICO	Estatística Aplicada à Educação	51	5,1		
BÁSICO	TCC II*	34	3,4		
Carga Horária Parcial: 357					
*A atividade de TCC I, por se configurar como orientação, terá seu horário de oferta definido pelos orientadores.					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO VIII: Paisagem, Espaço e Território: Lendo o Mundo a Partir do Lugar.				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador VII	CH Total
APROFUNDAMENTO	Geografia nos Anos iniciais	68	6,8	Extensão Universitária	40,8h
APROFUNDAMENTO	História nos Anos iniciais	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Ciências nos Anos iniciais	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Matemática nos Anos iniciais	68			
APROFUNDAMENTO	Língua Portuguesa nos Anos iniciais	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio no Ensino Fundamental II	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 408					
Carga Horária Total: 3.211 horas					

Anexo III
CONTABILIDADE ACADÊMICA

Unidade Responsável Pela Oferta	Atividades Curriculares	Carga Horária			
		Total do Período Letivo	Semanal		
			Teórica	Prática	Total
FAED	Iniciação ao Trabalho Acadêmico	374h	34	17	51
	História da Filosofia		51	17	68
	Didática		51	17	68
	História Geral da Educação		51	17	68
	Metodologia da Pesquisa		34	34	68
	Currículo e Ensino		34	17	51
FAED	Sociologia da Educação	340h	51	17	68
	Filosofia da Educação		51	17	68
	Didática e Prática docente no Ensino Fundamental		51	17	68
	Educação Infantil: concepções e práticas		51	17	68
	Pedagogia em Organizações Sociais		51	17	68
FAED	Educação Inclusiva	408h	51	17	68
	Teorias Antropológicas da Educação		51	17	68
	Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano		51	17	68
	Pesquisa e Prática Pedagógica		34	34	68
	Psicologia da Educação		51	17	68
	LIBRAS		51	17	68
FAED	Sociologia da Educação: Instituição Escolar	408h	51	17	68
	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares		51	17	68
	História da Educação brasileira e da Amazônia		51	17	68
	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares		51	17	68
	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares		51	17	68

	Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino de História		51	17	68
FAED	Tecnologias e Educação	408h	51	17	68
	Linguagem Oral e Escrita		51	17	68
	Estágio na Educação Infantil I		17	51	68
	Abordagens Teórico- Metodológicas da Matemática Escolar		51	17	68
	Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino de Ciências		51	17	68
	Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino de Geografia		51	17	68
FAED	Literatura Infantil	408h	34	17	51
	Educação e Ludicidade		51	17	68
	Arte e Educação		51	17	68
	Estágio na Educação Infantil II		17	51	68
	Infância, cultura e educação		34	17	51
	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento		51	17	68
	TCC I		17	17	34
FAED	Política e Legislação da Educação Brasileira	357h	51	17	68
	Financiamento da Educação		51	17	68
	Planejamento e Avaliação de Sistema Educcional		51	17	68
	Estágio no Ensino Fundamental I		17	51	68
	Estatística Aplicada à Educação		34	17	51
	TCC II		-	34	34
FAED	Geografia nos Anos iniciais	408h	34	34	68
	História nos Anos iniciais		34	34	68

	Ciências nos Anos iniciais		34	34	68
	Matemática nos Anos iniciais		34	34	68
	Língua Portuguesa nos Anos iniciais		34	34	68
	Estágio no Ensino Fundamental II		17	51	68

Anexo IV

ATIVIDADES CURRICULARES POR PERÍODO LETIVO*

1º Período	CH	2º Período	CH
1. Iniciação ao Trabalho Acadêmico	51	1. Sociologia da Educação	68
2. História da Filosofia	68	2. Filosofia da Educação	68
3. Didática	68	3. Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental	68
4. História Geral da Educação	68	4. Educação Infantil: concepções e práticas	68
5. Metodologia da Pesquisa	68	5. Pedagogia em Organizações Sociais	68
6. Currículo e Ensino	51		
Total parcial	374	Total parcial	340

3º Período	CH	4º Período	CH
1. Educação Inclusiva	68	1. Sociologia da Educação: Instituição Escolar	68
2. Teorias Antropológicas da Educação	68	2. Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	68
3. Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano	68	3. História da Educação Brasileira e da Amazônia	68
4. Pesquisa e Prática Pedagógica	68	4. Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68
5. Psicologia da Educação	68	5. Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68
6. LIBRAS	68	6. Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de História	68
Total parcial	408	Total parcial	408

5º Período	CH	6º Período	CH
1. Tecnologias e Educação	68	1. Literatura Infantil	51
2. Linguagem Oral e Escrita	68	2. Educação e Ludicidade	68
3. Estágio na Educação Infantil I	68	3. Arte e Educação	68
4. Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar	68	4. Estágio na Educação Infantil II	68
5. Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências	68	5. Infância, Cultura e Educação	51
6. Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia	68	6. Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	68
		7. TCC I	34
Total parcial	408	Total parcial	408

7º Período	CH	8º Período	CH
1. Política e Legislação da Educação Brasileira	68	1. Geografia nos Anos Iniciais	68

2. Financiamento da Educação	68	2. História nos Anos Iniciais	68
3. Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	68	3. Ciências nos Anos Iniciais	68
4. Estágio no Ensino Fundamental I	68	4. Matemática nos Anos Iniciais	68
5. Estatística Aplicada à Educação	51	5. Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	68
6. TCC II	34	6. Estágio no Ensino Fundamental II	68
Total parcial	357	Total parcial	408

* Todas as atividades curriculares estão organizadas em múltiplos de 17. Observando a carga de 68h e 51 horas, predominantes no desenho curricular, sua distribuição ao longo dos períodos letivos se dará do seguinte modo: 68 horas: 4 horas semanais; 51 horas: 3 horas semanais, distribuídas ao longo de 17 semanas. As atividades de extensão, na forma de projeto integrador, previsto no desenho curricular do Curso, deverão incluir os sábados no seu planejamento/execução.

Anexo V

REPRESENTAÇÃO DO PERFIL DE FORMAÇÃO

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Iniciação ao Trabalho Acadêmico 51	Sociologia da Educação 68	Educação Inclusiva 68	Sociologia da Educação 68	Tecnologias e Educação 68	Literatura Infantil 51	Política e Legislação da Educação Brasileira 68	Geografia nos Anos Iniciais 68
História da Filosofia 68	Filosofia da Educação 68	Teorias Antropológicas da Educação 68	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares 68	Linguagem Oral e Escrita 68	Educação e Ludicidade 68	Financiamento da Educação 68	História nos Anos Iniciais 68
Didática 68	Didática e prática docente no Ens. Fundamental 68	Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano 68	História da Educação brasileira e da Amazônia 68	Estágio na Educação Infantil I 68	Arte e Educação 68	Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional 68	Ciências nos Anos Iniciais 68
História Geral da Educação 68	Educação Infantil: Concepções e Práticas 68	Pesquisa e Prática Pedagógica 68	Estágio de Gestão e Coord. Pedag. em Ambientes Escolares 68	Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar 68	Estágio na Educação Infantil II 68	Estágio no Ensino Fundamental I 68	Matemática nos Anos Iniciais 68
Metodologia da Pesquisa 68	Pedagogia em Organizações Sociais 68	Psicologia da Educação 68	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares 68	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências 68	Infância, cultura e Educação 51	Estatística Aplicada à Educação 51	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais 68
Currículo e Ensino 51		LIBRAS 68	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de História 68	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia 68	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento 68	TCC I 34	Estágio no Ensino Fundamental II 68
					TCC II 34		

Anexo VI

DEMONSTRATIVO DAS ATIVIDADES CURRICULARES POR COMPETÊNCIA E HABILIDADES

Competências/Habilidades	Atividades curriculares
1- Atuar em atividades destinadas à educação da infância de zero a cinco anos.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil: concepções e práticas; - Infância, cultura e educação; - Estágio na Educação Infantil I; - Estágio na Educação Infantil II.
2- Exercer a docência na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar e articulada às diferentes fases de desenvolvimento humano e condições objetivas de vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem oral e escrita; - Didática; - Didática e prática docente no Ensino Fundamental; - Abordagens teórico-metodológicas do ensino de história; - Abordagens teórico-metodológicas do ensino de matemática escolar; - Abordagens teórico-metodológicas do ensino de ciências; - Abordagens teórico-metodológicas do ensino de história; - Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento; - Psicologia da educação; - Geografia nos anos iniciais; - História nos anos iniciais; - Ciências nos anos iniciais; - Matemática nos anos iniciais; - Língua portuguesa nos anos iniciais; - Estagio no Ensino Fundamental I e II.
3- Exercer a gestão e coordenação pedagógica em instituições educativas, organizando projetos e planos para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática.	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão de sistemas e unidades escolares; - Financiamento da educação; - Coordenação pedagógica em ambientes escolares; - Estágio de gestão e coordenação pedagógica em ambientes escolares.
4- Compreender o fenômeno educacional em diferentes âmbitos e especificidade	<ul style="list-style-type: none"> - História da filosofia; - História geral da educação; - História da educação brasileira e da Amazônia; - Sociologia da educação; - Filosofia da educação;
5- Analisar os aspectos legais e as diretrizes nacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Política e legislação da educação brasileira;
6- Atuar em articulação com profissionais de outras áreas do conhecimento escolar, considerando o ensino das Artes (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança) Literatura e da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura Infantil; - Educação e ludicidade; - Arte e educação
7- Lidar com situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e avaliação de sistema educacional; - Pedagogia em organizações sociais;

instituições educativas	
8- Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas.	- Currículo e ensino; - Teorias Antropológicas da educação; - Sociologia da educação: Instituição Escolar
9- Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, respeitando a diversidade e as diferenças.	- Educação Inclusiva; - LIBRAS
10- Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação, demonstrando domínio de tecnologias adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem	- Tecnologias e educação.
11- Valorizar atitudes de solidariedade, de respeito ao outro e de cooperação no desenvolvimento do trabalho educativo.	- Teorias antropológicas da educação; - Sociologia da educação; - Bases biológicas do desenvolvimento humano
12- Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.	- Metodologia da pesquisa; - TCC I; - TCC II; - Estatística aplicada à educação; - Iniciação ao trabalho Acadêmico; - Pesquisa e prática pedagógica.

Anexo VII

QUADRO DE HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO

CURSO DIURNO*

PREVISÃO DE OFERTA DE ATIVIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA
6 TEMPOS DE AULA (7h30 às 12h50) – 4 ANOS DE CURSO

CARGA HORÁRIA SEMANAL														
SEG.			TER.			QUA.			QUI.			SEX.		
7h30	9h20	11h10	7h30	9h20	11h10	7h30	9h20	11h10	7h30	9h20	11h10	7h30	9h20	11h10
9h10	11h00	12h50	9h10	11h00	12h50	9h10	11h00	12h50	9h10	11h00	12h50	9h10	11h00	12h50

* Considerando o fluxo das atividades curriculares por período letivo (Anexo IV), o horário de 7h30 a 12h50 (seis tempos de aula) será requerido tão somente nos períodos com 408 horas de atividade curricular (3º, 4º, 5º, 6º e 8º), e em dois dias da semana, cabendo à Faculdade de Educação dispor sobre os dias que considerar mais adequado.

CURSO NOTURNO

PREVISÃO DE OFERTA DE ATIVIDADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA
4 TEMPOS DE AULA (18h30 às 21h50) – 4 ANOS DE CURSO

CARGA HORÁRIA SEMANAL									
SEG.		TER.		QUA.		QUI.		SEX.	
18h30	20h10	18h30	20h10	18h30	20h10	18h30	20h10	18h30	20h10
20h10	21h50	20h10	21h50	20h10	21h50	20h10	21h50	20h10	21h50

PERÍODOS INTENSIVOS: 1º, 3º, 4º, 5º, 6º e 8º, compreendendo a oferta de uma atividade curricular por período

Anexo VIII

EMENTAS DAS ATIVIDADES CURRICULARES

Anexo VIII

EMENTAS DAS ATIVIDADES CURRICULARES

Disciplina: Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar

Ementa: A matemática enquanto necessidade humana e ciência: aspectos históricos, filosóficos, epistemológicos. A formação matemática que se pretende dos professores polivalentes. Educação matemática nos diferentes níveis e etapas de escolaridade. Tendências metodológicas para o ensino da matemática. Avaliação em educação matemática.

Bibliografia Básica

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Gradiva, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

Bibliografia Complementar

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que sustentam o ensino da matemática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NACARATO, Adair Mendes. **Eu trabalho primeiro no concreto**. Revista de Educação Matemática, Ano 9, n. 9 - 10, 2004 - 2005.

PAIS, Luis Carlos. **Didática da Matemática: uma análise da influência Francesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PONTE, João Pedro; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Disciplina: Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia

Ementa: Fundamentos da geografia escolar. Concepções de ensino de geografia, Técnicas de ensino aplicadas ao ensino de geografia nos anos iniciais. Elaboração e uso de recursos didáticos acessíveis para o ensino de geografia: gráficos, tabelas e representações cartográficas. Análise de programas oficiais e alternativos. Avaliação da aprendizagem no ensino de geografia nos anos iniciais.

Bibliografia Básica

BRAGA, Rosalina B. A Formação do professor e o ensino de geografia nas primeiras séries do 1º grau. In: **Cadernos de Geografia. Uberlândia: AGB, AGB, n. 3, 6, 1989.**

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros- seção Porto Alegre, 1999.

Bibliografia Complementar

CALLAS, Helena Copetti. (org.) **O ensino de geografia**. Ijuí,RS: UNIJUI, 1986;

BECKER, Bertha K; EGLER, Claudio A. G. **Brasil: uma nova potência na economia-mundo**. 4ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2003;

_____. **Amazônia: geopolítica na virada do terceiro milênio**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2004;

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo,SP: Cortez, 1994;

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia? Crise da geografia, da escola e da sociedade**. 5ª ed. São Paulo, SP: Contexto, 1994.

Disciplina: Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências

Ementa: Relação entre o conhecimento científico e o processo de ensino e aprendizagem na área da educação científica de crianças em fase escolar. A ciência como leitura e transformação do mundo natural. Tendências teórico-metodológicas, na educação em ciências. Uso de recursos instrucionais na educação em ciências.

Abordagem de temas relativos à ciência e à tecnologia com importância nas condições da vida humana. A química no cotidiano da sociedade contemporânea. Terra e universo: astros e fenômenos do sistema Terra-Sol-Lua, usados como orientação e referência cotidiana.

Bibliografia Básica

AULER, D.; AUTH, M. A. Ciência e Tecnologia: Implicações Sociais e o Papel da Educação. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p.1-13, 2001.

CARVALHO, A. M. P. Ciências no Ensino Fundamental: **o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1995

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

Bibliografia Complementar

PRÁTICA DE CIÊNCIA NA ESCOLA: VAMOS DISCUTIR? III ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS. SÃO PAULO, novembro, 1993.

PÂRAMETROS CURRICULARES NACIONAIS – CIÊNCIAS NATURAIS – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A. P.; PERAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Windson e MOL, Gerson. **Química e Sociedade**. São Paulo: Nova Geração, 2005.

TEIXEIRA, P. M. M. **Educação científica e movimento C.T.S. no quadro das tendências pedagógicas no Brasil**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, Janeiro/Abril 2003.

WORTMANN, M. L. C., VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais e Educação**. *Belo Horizonte : Autêntica*, 2001.

Disciplina: Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de História

Ementa: Teorias da história e seus conceitos fundamentais: temporalidade histórica, sujeito histórico, objeto e fontes históricas. Expressão das teorias históricas no ensino da história nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Construção da noção de tempo histórico nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Propostas curriculares para o ensino de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Investigação sobre o conhecimento histórico na escola.

Bibliografia Básica

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

Bibliografia Complementar

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, Filosofia, Psicologia, Cinema, Astronomia, Psicanálise, História... Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 4ª ed. Campinas: São Paulo, 2003.

FENELON, Déa. Sociedade e Trabalho na história. **Revista Brasileira de história**. São Paulo, marco zero, anpuh, v. 06, n 11, set. 1985, p. 99-116.

DAVIES, Nicholas. **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Rio de Janeiro: Access, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993. –(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Disciplina: Arte e Educação

Ementa: Definições, origens e funções da arte. O que é e por que arte-educação. A arte-educação no Brasil - tendências pedagógicas e filosóficas. As múltiplas linguagens artísticas e suas relações com as diferentes culturas e produção de conhecimento. Influências dos meios de comunicação de massa na formação estético-artística dos indivíduos e na modificação de comportamentos sociais. A compreensão da área da arte no PCN. Os conteúdos de arte na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Práticas e vivências educativas.

Bibliografia Básica

BARBOSA, Ana Mãe. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A socialização da arte** - teoria e prática na América Latina. São Paulo, Cultrix, 1980.

Bibliografia Complementar

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte da educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

WOLFF, J. **A produção social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PARSONS, M. J. **Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Presença: 1992.

PIMENTEL, Lucia (Coord.). **Som, gesto, forma e cor – dimensões da arte e seu ensino**. Belo Horizonte, C/ARTE, 1995.

Disciplina: Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano

Ementa: Identificação de bases biológicas do desenvolvimento humano que tenham relação com processos educativos. Compreensão das seqüências básicas do desenvolvimento físico e dos fatores biológicos e ambientais que o alteram. Identificação dos aspectos anatomo-fisiológicos dos aparelhos da visão e audição. Identificação das necessidades nutricionais e dos agravos comuns à saúde da criança. Relação entre meio ambiente e educação.

Bibliografia Básica

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORGES-OSÓRIO, M. R.; ROBINSON, W. M. **Genética humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LOURO, Guacira. **A construção escolar das diferenças**. In: _____. Gênero, sexualidade e educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Bibliografia Complementar

BARROSO, Carmem, BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola**. 7.ed. São Paulo : Cortez, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural; Orientação sexual / SEF**. Brasília: MEC/SEF, 1997 (vol. 10)

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento Humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**. Madrid: NARCEA, 1995.

SILVA, C. dos. S. **Desmedicalização do fracasso escolar**. In: RAMOS, B. E., LOCH, J. **Manual de Saúde Escolar II**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 1994.

Disciplina: Ciências nos Anos Iniciais

Ementa: Abordagem conceitual e metodológica de fenômenos físicos, químicos, biológicos e geológicos para os anos iniciais. Vida e ambiente. Relações entre matéria, energia, transformação e vida na organização dos ecossistemas. O ser humano como agente de transformação da natureza e sua relação com os demais seres vivos e componentes do ambiente. Uso e manejo de águas, solos e florestas. Saneamento básico e saúde: a promoção, qualidade e manutenção dos serviços. O corpo humano: biológico, cultural e emocional.

Bibliografia Básica

ARAGÃO, R. M. de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco; CERRI, Iara L. N. S. **Modelos de Ensino: corpo humano, célula, reações de combustão**. Piracicaba-SP, UNIMEP/CAPES/PROIN, 2000.

LEVINE, S.; GRAFTON, Allison. **Brincando de Einstein**. Atividades científicas e recreativas para sala de aula. Campinas: Papirus, 1995.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. de S. (Orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

Bibliografia Complementar

MORAES, Roque. **Ciências para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre, SAGRA, 1994.

NARDI, Roberto. (org.) **Educação em ciências: da pesquisas à prática docente**. São Paulo : Escrituras Editora, 2001 (Educação para a ciência)

SANTOS, Sátiro. dos. S. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas-SP : Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R de. **Ensino de ciências: Fundamentos e abordagens**. Campinas, CAPES/UNIMEP, 2000.

VARGAS, C. D. MINTZ, V. e MEYER, M. A. A. **O corpo humano no livro didático ou de como o corpo humano didático deixou de ser humano**. **Educação em Re-vista**. Belo Horizonte, v.8, p.12-18, dez 1998.

Disciplina: Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares

Ementa: O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola. Trabalho pedagógico: conceitos e dimensões sócio-políticas. Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização de instituições e espaços educativos. Planejamento, acompanhamento, formação e avaliação do trabalho docente. Procedimentos e técnicas de coordenação pedagógica.

Bibliografia Básica

PLACCO, Vera Maria N. de S; ALMEIDA, Laurinda, R. de. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

Bibliografia Complementar

ALMEIDA, Laurinda & PLACCO, Vera (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BELOTTO, Aneridis & GONSALVES, Elisa (org). **Interfaces da gestão escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda & CHRISTOV, Luiza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000

CARÊS, Liliâne & TENTOR, Sônia. **Ambientes de Aprendizagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CANDAUI, Vera (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 2000.

Disciplina: Currículo: Teorias e Práticas

Ementa: Determinações sociais, históricas e epistemológicas do campo do currículo. Matrizes teóricas configuradoras do campo do currículo e suas influências nas políticas curriculares para a Educação Básica. Currículo e diversidade sociocultural na Amazônia. Organização curricular, princípios e referências para a construção do currículo escolar

Bibliografia Básica

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 2. Ed. Revisada. Porto Alegre: Arte Médica, 2006.

CORRÊA, P. S. A. (Org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

Bibliografia Complementar

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e Formação de Professores. In **Currículo: políticas e práticas**, Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **Currículo: questões atuais**. Campinas. SP: Papyrus, 1999.

SILVA, T. S. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Disciplina: Didática

Ementa: Teorização histórica e epistemológica em didática: Método científico e Método de ensino. Teorias de ensino em Comenius, Rousseau, Dewey e Makarenko. Confrontos de aportes/discursos com a prática da educação no mundo contemporâneo. Questões epistemológicas da didática: objeto, relação didática-pedagogia-ciências da educação. A trajetória histórica da didática no Brasil. Formação de professores e profissão docente.

Bibliografia Básica

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

Bibliografia Complementar

- MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. Lisboa. Livros Horizonte, 1980. tomo I, II, III.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CHATEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.
- COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**, Campinas, SP: Papyrus, 1993.

Disciplina: Didática e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental

Ementa: A escola básica contemporânea: o ensino e a aprendizagem em suas dimensões sociais, políticas e culturais. Modelos de ensino (série/ciclos de aprendizagem) e suas configurações/perspectivas didático-pedagógicas. Planejamento: concepções, inovações e modos de significação no trabalho escolar. Conhecimento escolar e diversidade cultural. Interdisciplinaridade e transversalidade na organização do conhecimento dos anos iniciais de escolarização. Concepções e práticas de avaliação (série/ciclos de aprendizagem). Acompanhamento e recuperação da aprendizagem. A comunicação na sala de aula como elemento constituinte do ensino e da aprendizagem: interações, atitudes e recursos. A disciplinarização/especialização do conhecimento nos anos iniciais e suas implicações na escolarização das crianças.

Bibliografia Básica

- CARVALHO, MERCEDES. **Ensino Fundamental - Práticas Docentes nas Séries Iniciais**. São Paulo: Vozes.
- FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação - Confronto de Lógicas - Cotidiano Escolar**. São Paulo: Moderna, 2003.

Bibliografia Complementar

- SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola - Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979.
- SEBARROJA, Jaime Carbonell (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Disciplina: Educação e Ludicidade

Ementa: A constituição sócio-histórica do lúdico. O papel do lúdico na vida humana. Relação entre educação e ludicidade. O lúdico e o processo de constituição do sujeito. O papel da escola na constituição do sujeito lúdico. Atividades lúdicas e educação.

Bibliografia Básica

- BENJAMIN, Walter, Reflexões: **a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BRAZIL, Circe N. V. **O jogo e a constituição do sujeito na dialética social**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1988.
- FRIEDMANN, Adrina et alii (Org.). **O direito de Brincar**. São Paulo, Scritta, 1996.

Bibliografia Complementar

- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo. Spicione, 1989.
- GARCIA, R. L. **Corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.
- HUIZINGA, John. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**: São Paulo: Pioneira, 1994.
- OLIVERIA, Paulo Sales. **Brinquedos e indústria cultural**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

Disciplina: Educação Inclusiva

Ementa: Educação Especial: perspectiva histórica e conceitual. Educação e diversidade: mudanças na escola inclusiva. Educação de alunos com necessidades especiais. Formação docente e inclusão. Processos de ensino adaptados à diversidade.

Bibliografia Básica

- BATISTA, C. R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BUENO, J.G.S. **Educação excepcional brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1995.

Bibliografia Complementar

- BATISTA, Claudio Roberto (org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: mediação, 2006.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MACHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- PACHECO, José. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 2007.
- ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Disciplina: Educação Infantil: Concepções e Práticas

Ementa: Infância e Educação Infantil: concepções e história. Especificidade da Educação Infantil: a indissociabilidade entre cuidar e educar. Identidade Profissional: formação, atuação e trabalho docente. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Resoluções. A observação e a escuta das crianças de zero a cinco anos. As relações: criança X criança, criança X adulto, Instituição família. O currículo na Educação Infantil: as linguagens infantis. Organização do Trabalho pedagógico: planejamento na EI; Organização da rotina e do ambiente e a avaliação na Educação Infantil.

Bibliografia Básica

- BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara/SP. 2007.
- GOMES, M. O. **Formação de professores de Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

Bibliografia Complementar

- MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; Forman, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- OSTETO, Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.
- CARVALHO, Carlos H & MOURA, Esmeralda B. B de & ARAÚJO, José Carlos Souza. **A Infância na Modernidade: entre a educação e trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

Disciplina: Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares

Ementa: Inserção no cotidiano de instituições de Ensino Fundamental e Médio. Elaboração e execução de projeto de intervenção em instituições de Ensino Fundamental e Médio. Elaboração de trabalho de conclusão do Estágio.

Bibliografia Básica

- ALMEIDA, Laurinda & PLACCO, Vera (Org). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BELOTTO, Aneridis & GONSALVES, Elisa (Org). **Interfaces da gestão escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.
- OLIVEIRA, Inês (org.). **A Democracia no Cotidiano da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

Bibliografia Complementar

- VIEIRA, Sofia. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VASCONCELOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

Lima, Licínio. **A Escola como Organização Educativa.** São Paulo: Cortez, 2008.

MEDEIROS, Isabel & LUCE, Beatriz (org.). **Gestão democrática na e da Educação: concepções e vivências.** Porto Alegre – Editora da UFRGS, 2006.

Paro, Vitor H. **Administração Escolar: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1988.

Disciplina: Estágio na Educação Infantil I

Ementa: Inserção no cotidiano de instituições de Educação Infantil. Investigação colaborativa dos fazeres (práticas educativas/pedagógicas) no cotidiano das instituições de Educação Infantil; Elaboração de projeto de intervenção.

Bibliografia Básica

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2008.

Bibliografia Complementar

BARBOSA, M. C. S. & Horn, M.G.Z. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BONDIOLI, A (org.). **O projeto Pedagógico da Creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

CAVICCHIA, D. de C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico.** São Paulo: Loyola, 1993.

NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador de infância.** São Paulo: Papirus, 2003.

LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

Disciplina: Estágio na Educação Infantil II

Ementa: Execução de projeto de intervenção em instituições de Educação Infantil. Elaboração de trabalho acadêmico para fins de socialização da reflexão/problematização da experiência de estágio em instituições de Educação Infantil.

Bibliografia Básica

BARBOSA, M. C. S. & Horn, M.G.Z. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BONDIOLI, A (org.). **O projeto Pedagógico da Creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

CAVICCHIA, D. de C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico.** São Paulo: Loyola, 1993.

Bibliografia Complementar

CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2008.

CAVICCHIA, D. de C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico.** São Paulo: Loyola, 1993.

NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador de infância.** São Paulo: Papirus, 2003.

LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

OSTETO, E. **Deixando marcas: a prática do registro do cotidiano da Educação Infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

Disciplina: Estágio no Ensino Fundamental I

Ementa: Inserção no cotidiano de instituições de Ensino Fundamental; Investigação colaborativa das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental; Elaboração de projeto de intervenção.

Bibliografia Básica

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.) **Professora pesquisadora, uma práxis em construção.** Rio de Janeiro, DPA, 2002.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

PICONEZ, Stela C. Berhtolo. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

Bibliografia Complementar

CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e Avaliação**. São Paulo. Cortez, 2003.

FREITAS, Helena C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Disciplina: Estágio no Ensino Fundamental II

Ementa: Execução de projeto de intervenção em instituições de Ensino Fundamental. Elaboração de trabalho acadêmico para socialização da reflexão/problematização da experiência de estágio em escolas de Ensino Fundamental.

Bibliografia Básica

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Projetos, relatórios e textos na Educação Básica: como fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Bibliografia Complementar

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.) **Professora pesquisadora, uma práxis em construção**. Rio de Janeiro, DPA, 2002.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

PICONEZ, Stela C. Berhtolo. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREITAS, Helena C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

Disciplina: Estatística Aplicada à Educação

Ementa: Panorama geral da Estatística: aspectos históricos e conceitos introdutórios. Elaboração e análise de diagnósticos estatísticos educacionais através do estudo de seus principais indicadores: Percentagens, coeficientes, índices e taxas. Construção e interpretação de gráficos e tabelas a partir de dados educacionais. Aplicativos computacionais para construção de tabelas e gráficos e cálculos estatísticos. Medidas de tendência central enquanto subsídios quantitativos para avaliação. Medidas de variabilidade.

Bibliografia Básica

COSTA, Sérgio Francisco. **Estatística aplicada à pesquisa em educação**. Brasília: Plano, 2004.

CRESPINO, Antônio Arnot. **Estatística Fácil**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

LAPPONI, Juan Carlos. **Estatística usando Excel**. São Paulo: Campus, 2000.

Bibliografia Complementar

COSTA, Sérgio Francisco. **Introdução Ilustrada à Estatística**. São Paulo: Harba, 2005;

MARTINS, Gilberto A. **Princípios de Estatística**. São Paulo: Atlas, 1993.

OLIVEIRA, Terezinha F. R. **Estatística Aplicada à Educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A., 1974.

TOLEDO, Geraldo L. **Estatística Básica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.

FONSECA, J.S. & MARTINS, G.A. **Curso de Estatística**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1996;

Disciplina: Filosofia da Educação

Ementa: Filosofia da Pedagogia: aspectos histórico-sociais. Questões em torno do fracasso escolar: o fracasso da sociedade e da cultura. Filosofia e infância. A formação do homem moderno. Política, Cultura e Educação na contemporaneidade. Filosofia e Pesquisa em Educação.

Bibliografia Básica

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
 BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
 LUZURIAGA, L. **História da educação pública**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

Bibliografia Complementar

- MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
 PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
 SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
 LINS, Ana Maria Moura. **Educação moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.
 MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

Disciplina: Financiamento da Educação

Ementa: Orçamento Público e Fontes de recursos para a educação. Vinculação de recursos e política de fundos. Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Procedimentos de Execução orçamentária. Mecanismos de Controle dos recursos destinados à educação. Origem e gestão dos recursos financeiros destinados à escola.

Bibliografia Básica

- COELHO, Rita de C. & BARRETO, Ângela R (Orgs.). **Financiamento da Educação Infantil: perspectivas em debate**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.
 PINTO, José. Marcelino Resende. **Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. – Brasília: Editora Plano, 2000.
 RAMOS, Angélica M. P. **O Financiamento da Educação Brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Editora Plano, 2003.

Bibliografia Complementar

- GOUVEIA, Andréa; SOUZA, Ângelo; TAVARES, Taís (Orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.
 EDNIR, Madzar e BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças. Para entender o financiamento da educação brasileira** – São Paulo, Petrópolis: Ação educativa, 2009.
 RAMOS, Angélica M. P. **Financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano, 2003.
 OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Tereza (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito a educação**. Análise da LDB e da Constituição federal. São Paulo: Xamã, 2001.
 PINTO, J. M. E. **Recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília; Editora Plano, 2002.

Disciplina: Geografia nos Anos Iniciais

Ementa: Geografia: conceito, história e contexto. A representação do espaço geográfico. As diferentes escalas de análise do espaço o local, o regional, o nacional e o global. Os eixos de abordagem para a decodificação da espacialidade moderna: o processo industrial, a relação cidade – campo, a natureza, a territorialidade e a desterritorialidade dos vários níveis de organização da sociedade.

Bibliografia Básica

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico, ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.
 CORREA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986.
 PAGANELLI, T. **Para a construção do espaço geográfico na criança**. In: Revista Terra Livre. São Paulo: Marco Zero, 1987.

Bibliografia Complementar

- CALLAI, H. estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
 CAVALCANTE, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. **Espaços da escola**, INJUI, V. 10, N.37, Jul/Set. 2000.
 SIMIELLI, Maria Elena. **Primeiros Mapas**: como entender e construir. Vol 1, 2, 3 e 4. São Paulo: Ática, 1996.
 ZAMBONI, Ernesta. **As noções de espaço e tempo na criança**. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, n. 10, 1984.

Disciplina: História da Educação Brasileira e da Amazônia

Ementa: História e Historiografia da Educação e suas interfaces no processo de formação social, política, econômica e cultural do Brasil e da Amazônia. Marcos estatais legislativos: institucionalização do ensino. Estado, Escola e Educação: políticas e acontecimentos históricos educacionais. Sistemas de ensino e cultura escolar. Educação e Sociedade na Amazônia: trajetórias, balanços e perspectiva comparada de propostas e práticas educativas entre o nacional e o regional.

Bibliografia Básica

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
 GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1980)**. São Paulo: Cortez, 2005.
 GIRALDELI Jr, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

Bibliografia Complementar

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**. Trajetória e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, rio de janeiro, 2004.
 ARAÚJO, Emanuel. Sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRYORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.
 BRASIL. MEC-SECAD. Educação escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos da SECAD 03**. Brasília: MEC, 2007.
 NEVES, Felipe Baêta. A trama do manto da virgem. IN:___ **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios**: colonialismo e repressão cultural. RJ: Forense universitária, 1978, p. 99-153.
 SAVIANI, Demerval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008. Col. Memória da Educação.

Disciplina: História da Filosofia

Ementa: Tipos de conhecimento(s). Indivíduo, cultura e sociedade. Filosofia, história e verdade: percurso(s) do pensamento ocidental. História e política na Filosofia Moderna. Relação sujeito / objeto e teoria / prática. Filosofia e pesquisa: entre as investigações empíricas e as contribuições do pensamento marxiano e frankfurtiano.

Bibliografia Básica

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (meio eletrônico/digital).
 CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
 HORKHEIMER, M.; ADORNO, TH. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

Bibliografia Complementar

MARTINELLI, Maria Lúcia, RODRIGUES ON, Maria Lúcia e MUCHAIL, Salma Tannus (Orgs.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 2001.
 FROMM, Erich. **A Concepção Marxista do Homem**. Zahar: Rio de Janeiro: 1983.
 SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.
 LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.
 MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

Disciplina: História Geral da Educação

Ementa: Abordagem histórica do fenômeno sócio-educacional na modernidade e contemporaneidade. Concepções Históricas e seus fundamentos, metodologias e produção historiográfica; relação com a escola e o conhecimento do campo educacional. Modelos para educação: do iluminismo ao neotecnicismo/neoescalonovismo, entre propostas religiosas, estatais, de movimentos sociais e suas práticas educativas. Cultura e escola: reprodução social e diversidade na sociedade atual. Aportes metodológicos para introdução a pesquisa em História da Educação na Amazônia paraense.

Bibliografia Básica

- BOTO, Carlota. **A Escola do homem novo**. São Paulo: Unesp, 1996.
 CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
 HERVÉ, Martin; BURDÉ, GUY. **As Escolas Históricas**. Lisboa, Portugal: Europa-América, 1983.

Bibliografia Complementar

- ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST**. Quando as crianças ocupam a cena. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2007
 ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora, 1978.
 BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. **Coleção Ciências da educação, 12**. Porto, Portugal: Porto, 1994.
 LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação: História, filosofia e temas transversais**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

Disciplina: História nos Anos Iniciais

Ementa: Organização da sociedade brasileira e amazônica no período colonial, imperial e republicano. História local e patrimônio histórico. História da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Usos de documentos e fontes no ensino de história. Elementos para a construção de projetos de ensino.

Bibliografia Básica

- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
 BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
 DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da história do Brasil: do descobrimento à globalização**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

Bibliografia Complementar

- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.
 SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África: a temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2010.
 LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
 NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. IN: ____ **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH. Vol. 13, nº 25/26, p. 143-162, set 92/ago /93.
 _____. A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o ensino Temático. IN: FENELON, Déa R. (Org) **Revista Bras. de História**. Vol. 6, nº II, São Paulo: ANPUH, Set 98/ fev 86. p. 99-116.

Disciplina: Infância, cultura e Educação

Ementa: Infância como objeto de estudo transdisciplinar. A construção social do conceito de infância. História da infância no Brasil. A criança e sua condição de sujeito histórico, político e cultural. A diversidade de infâncias na Amazônia. A infância na contemporaneidade: produtos culturais, mídia, trabalho e violência.

Bibliografia Básica

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: Pioneira, 2001.
 COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.
 PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

Bibliografia Complementar

- ALVES, Laura Maria Silva Araújo Alves (org.). **Educação Infantil e Estudos da Infância na Amazônia**. Belém do Pará: EDUFPA, 2007.
 ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
 ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.
 FERNANDES, Florestan. **As "trocinhas" do Bom Retiro**. In: Folclore e mudança social na Cidade de São Paulo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
 CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

Disciplina: Iniciação ao Trabalho Acadêmico

Ementa: O papel da universidade na produção do conhecimento: a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Tipos de conhecimento. Modalidades de trabalhos científicos: monografia, artigo e resenha. Técnicas de estudo e documentação: resumo e fichamento. Normalização da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos. Caminhos da pesquisa: bibliotecas físicas e virtuais. A escrita científica: interpretação e proposição teóricas com base em direitos autorais.

Bibliografia Básica

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o Saber – Metodologia científica: Fundamentos e Técnicas.** São Paulo: Papirus, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis. Vozes, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, Cortez, 2007.

Bibliografia Complementar

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS. Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: lamparina, 2007.

Disciplina: LIBRAS

Ementa: O sujeito surdo em um mundo ouvinte. Aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe. A língua portuguesa como uma segunda língua: instrumental para o desenvolvimento da leitura e escrita pelo aprendiz surdo. Prática da Libras: expressão visual-espacial.

Bibliografia Básica

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

COUTINHO, Denise. **LIBRAS e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças.** João Pessoa: Arpoador, 2000.

FELIPE, Tânia A. **Libras em contexto.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

Bibliografia Complementar

BOTELHO, Paulo. **Segredos e silêncios na educação dos surdos.** Belo Horizonte: Autentica, 1998.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA, Adriana; LOPES, Maura (Org.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: DEDUNISC, 2004.

Disciplina: Língua Portuguesa nos Anos Iniciais

Ementa: Conceitos que nortearam o ensino da escrita nos últimos anos. Apropriação da escrita. Sistema alfabético. Especificidades do processo de alfabetização: o que o aluno precisa saber para se alfabetizar. Diagnóstico dos níveis de conceitualização da e leitura e escrita. Desenvolvimento e ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação, registro e análise do cotidiano. Organização curricular: planejamento, organização de material didático e propostas pedagógicas e avaliação formativa

Bibliografia Básica

KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

FRAGO, Antonio V. (1993): **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Bibliografia Complementar

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para a leitura*. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1ª ed. São Paulo: DCL, 2004.
- BRANDÃO, Helena Naganime. (Coord.). *Texto, gêneros do discurso e ensino*. In: BRANDÃO, Helena Naganime. (Coord.). **Gêneros do discurso na Escola**: mito, cordel, discurso político, divulgação científica. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Os futuros professores e a leitura*. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. G. (Org.). **Leitura**: impressos e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Disciplina: Linguagem Oral e Escrita

Ementa: Enfoques teóricos e metodológicos da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Formas de representação da escrita por crianças em idade pré-escolar. Propriedades da linguagem e suas diversas formas de expressão. O registro na Educação Infantil e nas séries iniciais. O professor como formador de leitor. Organização curricular: planejamento, organização de material didático e propostas pedagógicas e avaliação. Integração com as outras áreas do conhecimento.

Bibliografia Básica

- SMOLKA, Ana. **A escrita nos anos iniciais de escolarização**. São Paulo: Cortez: 2003.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KRAMER, Sonia. ABRAMOVAY, Miriam. **Alfabetização na pré-escola**: exigência ou necessidade. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

Bibliografia Complementar

- REGO, Lúcia Browne. **Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler**: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary A (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JOBIM e SOUSA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- CAGLIARI, Luis Carlos (1999): **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione.
- FRAGO, Antonio V. (1993): **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas.

Disciplina: Literatura Infantil

Ementa: Percurso histórico: origem e evolução da literatura infantil. Literatura e representação da infância. Características do texto literário. Gêneros da literatura infantil: contos, contos de fada, fábulas. Funções da literatura infantil. O texto literário em sala de aula. Contação de histórias e desenvolvimento da criança. Literatura infantil e novas tecnologias. Clássicos da literatura infantil e literatura infantil contemporânea: seleção e análise de livros.

Bibliografia Básica

- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alii (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. 2. Ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Bibliografia Complementar

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo Alves (org.). **Educação Infantil e Estudos da Infância na Amazônia. Belém do Pará**: EDUFPA, 2007.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Literatura infanto-juvenil brasileira**: histórias & histórias. São Paulo: Ática, 1999.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para as crianças**. São Paulo: Global, 1993.

Disciplina: Metodologia da Pesquisa

Ementa: Caracterização da pesquisa científica: o método científico. Pesquisa quantitativa e qualitativa: princípios e métodos. Estratégias de pesquisa: etnografia, estudo de caso, pesquisa-ação, história de vida. O Processo de pesquisa: coleta, sistematização, análise dos dados e apresentação do relatório. Técnicas de coleta de dados: entrevista, observação e questionário. Principais linhas de pesquisas na área das ciências da educação. O planejamento da pesquisa científica aplicada à educação: desenho preliminar de problematização e definição de objeto de estudo.

Bibliografia Básica

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa Educacional: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Bibliografia Complementar

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

COSTA, Marisa v. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOROZ, Melania & GIANFALDONI, Mônica Helena T. A **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

SALOMON, Décio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento da pesquisa: uma introdução (Elementos para uma análise metodológica)**. São Paulo: EDUC, 2002.

Disciplina: Matemática nos Anos Iniciais

Ementa: Análise de propostas para o ensino de matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordagens sociológicas, epistemológicas, cognitivas e didáticas dos conteúdos “números e operações”, “espaço e forma”, “grandezas e medidas” e “tratamento da informação”. Análise de livros didáticos.

Bibliografia Básica

CAZORLA, Irene Maurício; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. **Tratamento da informação para o Ensino Fundamental e médio**. Itabuna: Via literarum, 2006.

MORO, Maria Lúcia Faria. **Contar e emparelhar coleções. Colocar e retirar elementos das coleções... o longo e rico caminho das crianças para compreender os números**. UNESP – Pró-Reitoria de Graduação, São Paulo, 2004.

NUNES, Terezinha et alli. **Educação matemática 1: números e operações numéricas**. São Paulo: Cortez, 2005.

Bibliografia Complementar

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARAÇA, Bento de Jesus (2002). **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa, 6ª edição, Gradiva.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.

RANGEL, Ana Cristina S. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SCHLIEMANN, Ana Lúcia; CARRAHER, David (Org.). **A compreensão de conceitos aritméticos: Ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1998

Disciplina: Pedagogia em Organizações Sociais

Ementa: A ampliação do sentido social, cultural e político da educação. Novos paradigmas da educação: da transmissão de conteúdos à gestão do conhecimento. Os novos marcos da educação no mundo: espaços, fronteiras e limites. Dimensões, princípios e práticas pedagógicas nas organizações. O pedagogo como planejador, organizador, coordenador e mobilizador em espaços sócio-educativos.

Bibliografia Básica

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação**, São Paulo, Cortez, 2000.

DOWBOR, Ladislaw. "Os novos espaços do conhecimento". In: PINTO, Fátima C. Ferreira; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva Cassiana (Orgs.). **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

Bibliografia Complementar

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação-não-formal e cultura política**. Cortez, São Paulo, 1999, 2ª edição.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

VON SIMSON, Olga R. de Moraes et alli (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Edunicamp, 2001.

Disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica

Ementa: Prática pedagógica na vida cotidiana. Pesquisa da prática pedagógica: teorias e métodos. Investigação de práticas sócioeducativas em espaços escolares, comunitários e sociais (movimentos sociais e culturais ONGs); análise de aspectos educativos, sociais, políticos e/ou de gestão, por meio de referenciais de pesquisa qualitativa.

Bibliografia Básica

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

BEILLEROT, JACKIE. **A sociedade pedagógica**. Lisboa: Rés, 1985.

MEKSENAS, Paulo. **A pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

Bibliografia Complementar

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. **A professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Disciplina: Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional

Ementa: Conceitos, contextualização histórica do planejamento e avaliação de sistema educacional. Principais enfoques de planejamento e avaliação na área educacional. Processos de planejamento e avaliação de sistema (Plano Municipal de Educação – Sistemas de avaliação da Educação Básica). Elaboração de projetos educacionais.

Bibliografia Básica

AZANHA, José Mario. **Política e planos de educação no Brasil**. Alguns pontos para reflexão.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida et alli. **Planejamento e Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

Bibliografia Complementar

NOVOA, Antonio (org) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 199_

SOBRINHO, José Dias e BALZAN, César. **Avaliação institucional**. SP: Cortez, 1995.

MONLEVADE, João A. **Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer**. Brasília - DF: Idéia Editora, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da Escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 - (Guia da escola cidadã; v. 7).
 PARENTE, José. **Planejamento Estratégico na Educação**. Brasília: Plano editora, 2001.

Disciplina: Política e Legislação da Educação Brasileira

Ementa: Contexto histórico, social e econômico da política educacional. Construção do direito à educação. Organização administrativa e didática da educação na legislação. Políticas educacionais para a Educação Básica. Política e legislação da educação paraense.

Bibliografia Básica

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
 CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
 SHIROMA, Oto Eneida. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A. 2000.

Bibliografia Complementar

AZEVEDO LINS, M. J. **A educação como política pública**. Campinas: SP, Autores Associados, 2004.
 OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. Análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª. Ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007.
 OLIVEIRA, Rômulo Portela de (org.). **Política educacional: impasses alternativos**. São Paulo, Cortez, 1998.
 PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado nos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.
 SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

Disciplina: Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento

Ementa: Os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos como objetos de investigação da Psicologia nas diferentes concepções teóricas: Behaviorista, Psicanalítica, Humanista, Epistemologia Genética e Histórico-Cultural. A escola e a constituição do sujeito: aspectos afetivos, morais, culturais e cognitivos em contexto.

Bibliografia Básica

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
 LEITE, Sérgio. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
 MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

Bibliografia Complementar

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
 VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
 WALLON, H. (1941) **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
 MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Disciplina: Psicologia da Educação

Ementa: A Psicologia da Educação e seus paradigmas: interpretações e intervenções para o processo ensino e aprendizagem. O campo educacional como área de investigação e intervenção. Questões atuais na educação: interação professor x aluno, motivação, afetividade e práticas pedagógicas, atenção à diversidade.

Bibliografia Básica

CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes; ASSIS, Simone Gonçalves de. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.
 GUSMÃO, Neusa Maria M. de. **Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados**. São Paulo: Editora Biruta, 2003.
 LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Maria Kohl; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. Teorias psicológicas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992. em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

Bibliografia Complementar

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

REGO, Teresa Cristina; OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Disciplina: Sociologia da Educação

Ementa: O estudo das principais correntes sociológicas. As teorias Sociológicas e a educação. Estado e educação. Movimentos Sociais e educação.

Bibliografia Básica

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COMTE, Auguste. **Sociologia** - conceitos gerais e surgimento. In Evaristo de Moraes Filho (Org.) Comte. Sociologia. São Paulo: Ed. Ática, 1978, pp. 53-62.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2007.

Bibliografia Complementar

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia**: introdução a ciência da sociedade. São Paulo, Moderna, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

RODRIGUES, A. P. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

IANNI, Octávio. **A sociedade Global**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira 2ª ed.

Disciplina: Sociologia da Educação: Instituição Escolar

Ementa: Os fundamentos da Sociologia da Educação no Brasil. A educação como fato e processo social. A Sociologia geracional. A Educação e o trabalho. A escola e o meio ambiente.

Bibliografia Básica

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância?** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FORACCHI, Marialice; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: LCT, 2002.

Bibliografia Complementar

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005

FORQUIN, Jean Claude (Org.) **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SOBRINHO, Helson Flavio da Silva. **Discurso da velhice e classes sociais**. Alagoas: EDJFAL, 2007.

ABRAMO, Helena Wendel (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises De Uma Pesquisa Nacional. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2006.

Disciplina: TCCI

Ementa: Elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Iniciação ao cronograma de atividade.

Bibliografia Básica

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de pesquisa qualitativa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 77, 1991, pp.53-61.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). **Construindo o saber: metodologia – fundamentos e técnicas**. 6. ed., Campinas, Papirus, 1997.
LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa Educacional: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Bibliografia Complementar

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2003.
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico: métodos científicos: teoria, hipóteses e variáveis: metodologia jurídica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

Disciplina: TCC II

Ementa: Desenvolvimento e finalização do Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.

Bibliografia Básica

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de pesquisa qualitativa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 77, 1991, pp. 53-61.
CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). **Construindo o saber: metodologia – fundamentos e técnicas**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.
LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa Educacional: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Bibliografia Complementar

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 1986.
MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.
SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. In: Revista de Estudos Avançados da USP, 1988.

Disciplina: Tecnologias e Educação

Ementa: Enfoque teórico-prático sobre o uso das Tecnologias Informáticas e Educação (TIC) e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Conceitos relacionados ao uso das TIC na educação. Principais teorias de aprendizagem e sua influência no desenvolvimento de programas destinados à área de educação. O uso de software na educação. A construção de conhecimento por meio do uso das TIC. Educação a Distância (EAD) mediada pelas TIC. Novos papéis dos aprendizes e dos educadores em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Formação de profissionais para trabalhar na área da educação mediante o uso da tecnologia. Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) com o auxílio das Tecnologias Assistivas.

Bibliografia Básica

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2000.
PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Bibliografia Complementar

CYSNEIROS, Paulo G. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** IX ENDIPE. Águas de Lindóia, São Paulo, maio 1998. Anais II, vol. 1/1, p. 199-216.
LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
LÉVY, Pierre. Educação e cibercultura: a nova relação com o saber. **Educação, Subjetividade e Poder**. Porto Alegre, n. 5, p. 9-19, 1998.
PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 (Cap. 8, p. 125-139).
RAIÇA, Darcy (Org.). **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

Disciplina: Teorias Antropológicas da Educação

Ementa: O desenvolvimento da Antropologia enquanto Ciência e sua perspectiva no campo da Educação. As diversas formas educacionais nas sociedades em seus contextos culturais. A escola como instituição e espaço simbólico e a expressão da cultura infanto-juvenil.

Bibliografia Básica

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à antropologia social**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Nova Luz Sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

Bibliografia Complementar

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2001.

BECKER, Howard S. **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

JAMES, Donald. **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo (RS): Unisinos, 2006.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru(SP): EDUSC, 2002.

Anexo IX**NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE**

Profª Drª Eliana da Silva Felipe
Profª Drª Arlete Maria Monte de Camargo
Profª Drª Celi da Costa Silva Bahia
Profª Drª Edna Abreu Barreto
Profª Drª Sônia de Jesus Nunes Bertolo
Profª Drª Sônia Maria da Silva Araújo
Profª Drª Dalva Valente Guimarães Gutieres
Profª Drª Rosana Maria Oliveira Gemaque
Profª Drª Georgina Negrão Kalife Cordeiro
Profª Drª Selma da Costa Pena
Profª Msc Izabel Maria da Silva

Anexo X**DOCUMENTOS LEGAIS QUE SUBSIDIARAM A ELOABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO**

RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RESOLUÇÃO N. 3.633, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008 - Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA

RESOLUÇÃO N. 3.186, DE 28 DE JUNHO DE 2004 - Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará

Estatuto e Regimento Geral da UFPA/Universidade Federal do Pará. Belém: EDUFPA, 2009.

Regimento do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará

RESOLUÇÃO Nº 2669, de 8 de dezembro de 1999 - Altera a Resolução Nº 1234/86–CONSEP e define o Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências

Anexo XI

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA ENTRE COMPONENTES CURRICULARES ANTIGOS E NOVOS

Disciplinas do Currículo Vigente			Disciplinas do Currículo Proposto	
Cód.	Denominação	CH	Denominação	CH
ED-01047	Filosofia da Educação	75	História da Filosofia	68
ED-01049	Sociologia da Educação	75	Sociologia da Educação	68
ED-01050	Psicologia da Educação	75	Psicologia da Educação	68
FH-09057	Antropologia Educacional	60	Teorias Antropológicas da Educação	68
ED-01048	História Geral da Educação	75	História Geral da Educação	68
ED-01053	Concepções Filosóficas da Educação	60	Filosofia da Educação	68
ED-03140	Fundamentos da Didática	60	Didática	68
ED-01054	Psicol. da Aprendizagem e do Desenv.	60	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	68
ED-01052	História da Educ. Bras. e da Amazônia	60	História da Educação Brasileira e da Amazônia	68
ED-03148	Didática e Form. Docente	60	Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental	68
ED-01051	Biologia da Educação	60	Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano	68
LA-04101	Arte e Educação	60	Arte e Educação	68
ED-05035	Tecnol. Inform. e Educação	45	Tecnologias e Educação	68
ED-01055	Fund. Educação Especial	60	Educação Inclusiva	68
ED-03134	Prática Pedagógica	60	Pesquisa e Prática Pedagógica	68
ED-03149	Organização do Trab. Pedagógico	60	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68
ED-02032	Planejamento Educacional	60	Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	68
ED-02014-	Estatística Aplicada a Educação	60	Estatística Aplicada à Educação	51
ED-03141	Avaliação Educacional	60	Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	68
ED-03147	FTM de Educação Infantil	75	Educação infantil: concepções e práticas	68
ED-03135	Prática Ens. Educ. Infantil	60	- Estágio na Educação Infantil I - Estágio na Educação Infantil II	68 68
ED-04026	Ludicidade e Educação	45	Educação e Ludicidade	68

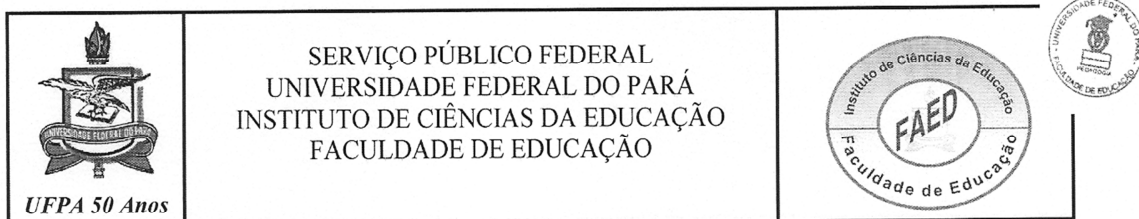
ED-05036-	Psicogênese da Ling. Oral e Escrita	60	Linguagem Oral e Escrita	68
ED-03136-	Prática de Ensino na Esc. Fundamental	60	- Estágio no Ensino Fundamental I - Estágio no Ensino Fundamental II	68 68
ED-03142	FTM do Ensino de Português	75	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	68
ED-03143	FTM do Ensino de Matemática	75	- Abordagens Teórico- Metodológicas da Matemática Escolar - Matemática nos Anos Iniciais	68 68
ED-03144	FTM do Ensino de Ciências	75	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências - Ciências nos Anos Iniciais	68 68
ED-03132	Metodologia da Pesq. em Educ.	60	Metodologia da Pesquisa	68
ED-03145	FTM do Ensino de História	75	- Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino de História - História nos Anos Iniciais	68 68
ED-03146	FTM do Ensino de Geografia	75	- Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino de Geografia - Geografia nos Anos Iniciais	68 68
ED-02013	Legislação da Educ. Básica	60	Política e Legislação da Educação Brasileira	68
ED-05037	Política Educacional	60	Política e Legislação da Educação Brasileira	68
ED-03139	Teoria do Currículo	60	Currículo: Teorias e Práticas	68
ED-02031	Gestão de Sistemas e Unid. Educ.	60	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	68
ED-05038	Coord. Pedag. em Amb. Escolares	60	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68
ED-01057	Sociedade, Trabalho e Educ.	60	Sociologia da Educação: Instituição Escolar	68
ED 01056	Sociedade, Estado e Educ.	60	Sociologia da Educação	68
ED 05039	Pedag. Amb. Não-Escolares	60	Pedagogia em Organizações Sociais	68
ED-03138	Estágio Supervisionado	60	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68
ED-05034	TCC	60	T CC I TCC II	68
	ATIVIDADES INDEPENDENTES	120	Atividades Integradoras	100

DISCIPLINAS EXCLUIDAS E NÃO EQUIVALENTES		
Cod.	Denominação	CH
ED-03137	Prática Ens. Escola Normal	60
ED-05032	Seminário de Pesquisa I	60
ED-03133	Laboratório de Pesquisa	60
ED-05033	Seminário de Pesquisa II	45
ED-03131	Pesquisa Educacional	60
ED-04016	Corporeidade e Educação	60

Denominação	CH
Iniciação ao Trabalho Acadêmico	51
LIBRAS	68
Literatura Infantil	51
Infância, cultura e educação	51
Financiamento da Educação	68

Anexo XII

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DA OFERTA (OU POSSIBILIDADE DE OFERTA) DA (S) ATIVIDADE (S) CURRICULARE (S) PELA UNIDADE RESPONSÁVEL




DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará discutiu amplamente o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia durante todo o processo de sua construção.

As atividades curriculares propostas foram estabelecidas considerando tanto o Projeto Político Pedagógico como o corpo docente e foram aprovadas pelo Conselho da Faculdade de Educação.

As eventuais dificuldades de oferta serão equacionadas no decorrer da implantação do novo currículo decorrente da proposta que ora se apresenta.

Belém, 07 de dezembro de 2010.


Prof^a. Dr^a. Georgina Negrão Kalife Cordeiro
 Diretora da Faculdade de Educação
 Portaria nº 2554 de 06.07.2010- Reitoria

Anexo XIII

DECLARAÇÃO DA (S) UNIDADE (S) RESPONSÁVEL (S) PELO ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES REFERENTES À INFRAESTRUTURA FÍSICA E HUMANA, ESCLARECENDO A FORMA DE VIABILIZÁ-LA (S).



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará dispõe de infraestrutura física e humana para desenvolver o Projeto Político Pedagógico ora apresentado.

A infraestrutura física refere-se aos pavilhões de aula Ep e Fp, bem como laboratórios de informática, laboratório pedagógico, biblioteca, sala de reunião, auditório, sala de defesa, o prédio administrativo onde está sediada a Faculdade de Educação. Dispõe ainda de sala para os Grupos de Pesquisa que realizam atividades referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão.


Todavia para atender a demanda por sala para o desenvolvimento das atividades acadêmicas dos professores será construído mais um prédio administrativo, estando o mesmo em processo de licitação com verba da UFPA.

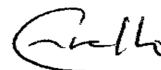
Quanto aos recursos humanos, o seu quadro docente é constituído por setenta e dois (72) docentes dos quais quarenta e um são portadores do título de doutor equivalendo a cinquenta e seis e noventa e quatro por cento (56,94), vinte e sete (27) são mestres correspondendo a trinta e sete e cinquenta por cento, três são especialistas num percentual de quatro e dezesseis (4,16) e 1 (um) com graduação representando um e trinta e oito por cento (1,38).

Destaca-se que há professores/as em processo de formação em cursos de mestrado e doutorado e que muito em breve a configuração do corpo docente será de maior qualificação.

A Faculdade de Educação conta com três (3) técnico-administrativos que estão diretamente vinculados a essa subunidade. Contudo é necessário contabilizar outros servidores que desempenham suas atividades nos pavilhões, na biblioteca, no protocolo, no almoxarifado que atuam conjuntamente também nessa subunidade.

Belém, 06 de dezembro de 2010


Profª Drª Ana Maria Oriandina Tancredi Carvalho
Diretora-Geral do Instituto de Ciências da Educação da UFPA
Portaria nº 860/2010-Reitoria



Anexo XIV**MINUTA DE RESOLUÇÃO****SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA**

RESOLUÇÃO Nº....., de..... de..... de 2010.

Institui o Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia para os alunos ingressantes na UFPA a partir de 2011.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do egrégio Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, em sessão plenária realizada no dia..... de..... de....., promulga a seguinte

RESOLUÇÃO:

Art. 1.º - São objetivos do Curso de Licenciatura em Pedagogia:

- I- Formar para o exercício da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental que, ao partir das condições materiais de existência em direção à construção conceitual, seja capaz de operar o pensamento crítico dos fenômenos educacionais;
- II- Formar o futuro pedagogo para atuação na gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico, de modo que ele seja capaz de implantar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, com base na realidade local e na produção de um conhecimento acadêmico que se universaliza por contribuir para a qualidade de vida dos sujeitos amazônidas;
- III- Tornar o ensino, a pesquisa e a extensão atividades integradoras que possibilitem por meio dos eixos temáticos curriculares, uma formação dinâmica em direção à excelência docente e à apreensão pelos discentes, de conhecimentos científicos comprometidos com a qualidade social de vida de homens e mulheres;
- IV- Fortalecer a democratização das sociedades quando, por meio da crítica da realidade excludente, se apresentar alternativas regulatórias em direção à justiça social, à igualdade de oportunidade e à vida digna.

Art. 2º- O egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar em espaços educativos diversos, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de formação humana, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, reconhecendo e respeitando as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.

Art. 4º- O Diploma do curso de Licenciatura em Pedagogia permitirá ao licenciado o exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da gestão educacional e da

coordenação pedagógica de unidades educacionais escolares e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo Único: definem-se como gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico as atividades inerentes à Orientação Educacional, Supervisão escolar e Administração escolar.

Art. 5.º- A estrutura curricular do curso de Licenciatura Pedagogia é compreendida enquanto totalidade e se organiza na perspectiva de Integração Vertical e Horizontal do processo de formação docente.

§ 1º- A Integração Vertical se expressa em todas as atividades curriculares, articuladas em torno do eixo estruturador do Curso: docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico.

§ 2º O eixo estruturador do currículo (docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico) aglutina em torno de si três núcleos articuladores que, por sua vez, organizam as atividades curriculares segundo a sua especificidade. São eles: Básico, Aprofundamento e integrador.

I- O Núcleo Básico reúne conhecimentos de vários campos para a compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e do contexto da Educação Básica no que concerne à docência e à gestão educacional nos seus aspectos organizativos, didático-pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, éticos e estéticos.

II- O Núcleo de Aprofundamento reúne conhecimentos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico: docência e gestão educacional, ampliando os conhecimentos do Núcleo Básico.

III- O Núcleo Integrador voltado ao enriquecimento curricular em áreas específicas de interesse dos alunos, incluindo aproveitamento de experiência profissional e conhecimentos adquiridos, de forma independente, por intermédio de estudos e das seguintes práticas acadêmicas: monitoria; iniciação científica; extensão universitária; estágios pré-profissionais; atividades programadas ofertada por professores ou grupos de pesquisa; participação em congressos, seminários, simpósios, colóquios, mini-cursos, mesas redondas e audiência de defesas de TCC, monografias de especialização, dissertação ou tese.

§ 3º A Integração Horizontal se expressa pelo conjunto de componentes curriculares que viabilizam a ação interdisciplinar organizada em torno de **eixos temáticos** que pode fazer convergir problematizações e formas de trabalho coletivo entre professores, professores e estudantes.

§ 4º A estrutura do curso de Licenciatura em Pedagogia constituir-se-á de oito eixos temáticos, a saber: Eixo 1 - Escola e conhecimento: dimensões, epistemológicas, políticas e culturais; Eixo 2 - Mundo do trabalho, trabalho docente e processos educativos na contemporaneidade; Eixo 3 - Educação inclusiva e direito à diversidade; Eixo 4 - Escola, cultura e democracia: perspectivas para a gestão democrática; Eixo 5 - linguagens e tecnologias: desafios da aprendizagem no século XXI; Eixo 6 - Condições culturais contemporâneas da produção da infância e da adolescência; Eixo 7- Políticas de direito à educação; Eixo 8 - Espaço, paisagem e território: lendo o mundo a partir do lugar.

I - O Eixo 1 - Escola e conhecimento: dimensões, epistemológicas, políticas e culturais compreenderá as seguintes atividades curriculares: Iniciação ao Trabalho Acadêmico, História da Filosofia, Didática, História Geral da Educação, Metodologia da Pesquisa Currículo e Ensino, TCC I e TCC II;

II- O Eixo 2 - Mundo do trabalho, trabalho docente e processos educativos na contemporaneidade compreenderá as seguintes atividades curriculares: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação,

Educação Infantil: Concepções e Práticas, Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental e Pedagogia em Organizações Sociais;

III- O Eixo 3 - Educação inclusiva e direito à diversidade compreenderá as seguintes atividades curriculares: Educação Inclusiva, Teorias Antropológicas da Educação, Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano, Pesquisa e Prática Pedagógica, Psicologia da Educação e LIBRAS;

IV- O Eixo 4 - Escola, cultura e democracia: perspectivas para a gestão democrática compreenderá as seguintes atividades curriculares: Sociologia da Educação: Organização Escolar, Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, História da Educação Brasileira e da Amazônia, Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares, Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de História e Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares;

V- O Eixo 5 - linguagens e tecnologias: desafios da aprendizagem no século XXI compreenderá as seguintes atividades curriculares: Tecnologias e Educação, Linguagem Oral e Escrita, Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar, Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências, Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia e Estágio na Educação Infantil I;

VI- O Eixo 6 - Condições culturais contemporâneas da produção da infância e da adolescência compreenderá as seguintes atividades curriculares: Literatura Infantil, Educação e Ludicidade, Arte e Educação, Infância, Cultura e Educação, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e Estágio na Educação Infantil II;

VII- O Eixo 7- Políticas de direito à educação compreenderá as seguintes atividades curriculares: Política e Legislação da Educação Brasileira, Financiamento da Educação, Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional, Estatística Aplicada à Educação e Estágio no Ensino Fundamental I;

VIII- O Eixo 8 - Espaço, paisagem e território: lendo o mundo a partir do lugar compreenderá as seguintes atividades curriculares: Matemática nos Anos Iniciais, Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, História nos Anos Iniciais, Geografia nos Anos Iniciais, Ciências nos Anos Iniciais e Estágio no Ensino Fundamental II.

Art.6º- O curso de Licenciatura em Pedagogia terá carga horária mínima de 3.211 horas efetivas de trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I- 1.598 horas dedicadas ao desenvolvimento de atividades curriculares do Núcleo Básico;

II- 1.513 horas dedicadas ao desenvolvimento de atividades curriculares do Núcleo de Aprofundamento;

III- 100 horas dedicadas ao desenvolvimento de atividades curriculares do Núcleo Integrador.

Art. 7º- Em todas as Atividades Curriculares 10% da carga horária serão destinadas à Extensão.

Parágrafo Único: O tempo curricular destinado à extensão será subtraído de cada atividade curricular e, em cada período letivo, a somatória desses tempos deve convergir para ações integradas.

Art.8º- Ao final do Curso o aluno deverá apresentar e defender um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com formas e critérios a serem definidos em regulamentação específica.

Parágrafo Único: O TCC Refere-se a um estudo aprofundado com elaboração teórica e rigor conceitual sobre determinado tema do campo educacional, que poderá resultar de revisão da literatura, de um projeto de pesquisa, de uma experiência curricular desenvolvida ao longo do Curso, como é o caso do estágio curricular, da descrição e avaliação crítica da formação desenvolvida ao longo do Curso, de sua experiência profissional, e em especial de suas atividades docentes, de caráter memorialístico.

Art. 9º- O estágio curricular, a ser desenvolvido ao longo do Curso, totalizará 340 horas de modo a assegurar ao graduando em Pedagogia experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares.

Parágrafo Único: A carga horária do Estágio será dividida em cinco atividades, assim intituladas: Estágio na Educação Infantil I e II, Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II, e Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares.

Art. 10- Para efeito de integralização curricular os alunos deverão totalizar 100 horas de **Atividades Integradoras** que deverão ser realizadas ao longo do Curso.

Parágrafo Único: A creditação das **Atividades Integradoras** deverá solicitada à FAED tão logo os alunos disponham dos documentos comprobatórios. Ao final do 7º semestre os alunos deverão estar com a carga horária de Atividades Complementares concluída.

Art. 11- A duração mínima do Curso será de 4 anos letivos e a duração máxima de 6 anos letivos.

Art. 12- Para fazer jus ao Diploma de Licenciado em Pedagogia o aluno deverá integralizar 3.211 horas, assim distribuídas: 1.598 horas do Núcleo Básico; 1.513 horas do Núcleo de Aprofundamento e 100 horas dedicadas do Núcleo Integrador.

Art. 13- O aluno matricular-se-á no Curso de Licenciatura em Pedagogia observando a sequência das atividades curriculares estabelecidas pela Faculdade de Educação (FAED).

Art. 14- A presente Resolução entra em vigor a partir de sua aprovação no Conselho Superior de Ensino, pesquisa e extensão (CONSEPE).

Anexos da Resolução

Anexo I

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Competências/Habilidades	Atividades curriculares
13- Atuar em atividades destinadas à educação da infância de zero a cinco anos.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil: concepções e práticas; - Infância, Cultura e Educação; - Estágio na Educação Infantil I; - Estágio na Educação Infantil II.
14- Exercer a docência na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar e articulada às diferentes fases de desenvolvimento humano e condições objetivas de vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem oral e escrita; - Didática; - Didática e prática docente no Ensino Fundamental; - Abordagens teórico-metodológicas do ensino de história; - Abordagens teórico-metodológicas do ensino de matemática escolar; - Abordagens teórico-metodológicas do ensino de ciências; - Abordagens teórico-metodológicas do ensino de história; - Psicologia da Aprendizagem e do desenvolvimento; - Psicologia da educação; - Geografia nos anos iniciais; - História nos anos iniciais; - Ciências nos anos iniciais; - Matemática nos anos iniciais; - Língua Portuguesa nos anos iniciais; - Estágio no Ensino Fundamental I e II.
15- Exercer a gestão e coordenação pedagógica em instituições educativas, organizando projetos e planos para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática.	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão de Sistemas e unidades escolares; - Financiamento da educação; - Coordenação pedagógica em ambientes escolares; - Estágio de gestão e coordenação pedagógica em ambientes escolares.
16- Compreender o fenômeno educacional em diferentes âmbitos e especificidade	<ul style="list-style-type: none"> - História da filosofia; - História Geral da educação; - História da educação brasileira e da Amazônia; - Sociologia da educação; - Filosofia da educação;
17- Analisar os aspectos legais e as diretrizes nacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Política e legislação da educação brasileira;

<p>18- Atuar em articulação com profissionais de outras áreas do conhecimento escolar, considerando o ensino das Artes (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança) Literatura e da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura Infantil; - Educação e ludicidade; - Arte e educação
<p>19- Lidar com situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e avaliação de sistema educacional; - Pedagogia em organizações sociais;
<p>20- Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo e ensino; - Teorias Antropológicas da educação; - Sociologia da educação: Instituição Escolar
<p>21- Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, respeitando a diversidade e as diferenças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Inclusiva; - LIBRAS
<p>22- Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação, demonstrando domínio de tecnologias adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnologias e educação.
<p>23- Valorizar atitudes de solidariedade, de respeito ao outro e de cooperação no desenvolvimento do trabalho educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teorias Antropológicas da educação; - Sociologia da educação: ; - Bases Biológicas do desenvolvimento humano
<p>24- Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia da pesquisa; - TCC I; - TCC II; - Estatística Aplicada à educação; - Iniciação ao Trabalho Acadêmico; - Pesquisa e Prática Pedagógica.

Anexo II

DESENHO CURRICULAR DO CURSO

NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO I: Escola e conhecimento: dimensões epistemológicas, políticas e culturais				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador I	CH Total
BÁSICO	Iniciação ao Trabalho Acadêmico	51	5,1	Extensão Universitária	44,2h
BÁSICO	História da Filosofia	68	6,8		
BÁSICO	Didática	68	6,8		
BÁSICO	História Geral da Educação	68	6,8		
BÁSICO	Metodologia da Pesquisa	68	6,8		
Básico	Currículo e Ensino	51	5,1		
Básico	TCC*	34	3,4		
Básico	TCC*	34	3,4		
Carga Horária Parcial: 442					
* O TCC integra as atividades do Eixo Temático I, mas sua oferta ocorrerá no sexto e sétimo períodos, respectivamente. A carga horária deste período letivo, excluídas as atividades de TCC, é de 374 horas .					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO II: Mundo do trabalho, trabalho docente e processos educativos na contemporaneidade.				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador II	CH Total
BÁSICO	Sociologia da Educação	68	6,8	Extensão Universitária	34h
BÁSICO	Filosofia da Educação	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Didática e Prática docente no Ensino Fundamental	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Educação Infantil: concepções e práticas	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Pedagogia em Organizações Sociais	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 340					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO III: Educação Inclusiva e direito à diversidade				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador III	CH Total
BÁSICO	Educação Inclusiva	68	6,8	Extensão Universitária	40,8h
BÁSICO	Teorias Antropológicas da Educação	68	6,8		
BÁSICO	Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano	68	6,8		
BÁSICO	Pesquisa e Prática Pedagógica	68	6,8		

NÚCLEO INTEGRADOR: 100 horas

BÁSICO	Psicologia da Educação	68	6,8		
BÁSICO	LIBRAS	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 408					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO IV: Escola, Cultura e Democracia: Perspectivas para a Gestão Democrática				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador IV	CH Total
BÁSICO	Sociologia da Educação: Instituição Escolar	68	6,8	Extensão Universitária	40,8h
BÁSICO	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	68	6,8		
BÁSICO	História da Educação Brasileira e da Amazônia	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de História	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 408					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO V: Linguagens e Tecnologias: Desafios da Aprendizagem no Século XXI				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador V	CH Total
BÁSICO	Tecnologias e Educação	68	6,8	Extensão Universitária	40,8h
APROFUNDAMENTO	Linguagem Oral e Escrita	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio na Educação Infantil I	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 408					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO VI: Condições Culturais Contemporâneas da Produção da Infância e da Adolescência				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador VI	CH Total
APROFUNDAMENTO	Literatura Infantil	51	5,1	Extensão Universitária	40,8h
BÁSICO	Educação e Ludicidade	68	6,8		
BÁSICO	Arte e Educação	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio na Educação Infantil II	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Infância, cultura e educação	51	5,1		

BÁSICO	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	68	6,8		
BÁSICO	TCC I*	34	3,4		
Carga Horária Parcial: 408					
*A atividade de TCC I, por se configurar como orientação, terá seu horário de oferta definido pelos orientadores .					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO VII: Políticas de Direito à Educação				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador VII	CH Total
BÁSICO	Política e Legislação da Educação Brasileira	68	6,8	Extensão Universitária	42,5h
BÁSICO	Financiamento da Educação	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio no Ensino Fundamental I	68	6,8		
BÁSICO	Estatística Aplicada à Educação	51	5,1		
BÁSICO	TCC II*	34	3,4		
Carga Horária Parcial: 357					
*A atividade de TCC I, por se configurar como orientação, terá seu horário de oferta definido pelos orientadores.					
NÚCLEO	EIXO TEMÁTICO VIII: Paisagem, Espaço e Território: Lendo o Mundo a Partir do Lugar.				
	Atividades	CH Ensino	CH Extensão	Projeto Integrador VII	CH Total
APROFUNDAMENTO	Geografia nos Anos iniciais	68	6,8	Extensão Universitária	40,8h
APROFUNDAMENTO	História nos Anos iniciais	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Ciências nos Anos iniciais	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Matemática nos Anos iniciais	68			
APROFUNDAMENTO	Língua Portuguesa nos Anos iniciais	68	6,8		
APROFUNDAMENTO	Estágio no Ensino Fundamental II	68	6,8		
Carga Horária Parcial: 408					
Carga Horária Total: 3.211 horas					

Anexo III

CONTABILIDADE ACADÊMICA

Unidade Responsável Pela Oferta	Atividades Curriculares	Carga Horária			
		Total do Período Letivo	Semanal		
			Teórica	Prática	Total
FAED	Iniciação ao Trabalho Acadêmico	374h	34	17	51
	História da Filosofia		51	17	68
	Didática		51	17	68
	História Geral da Educação		51	17	68
	Metodologia da Pesquisa		34	34	68
	Currículo e Ensino		34	17	51
FAED	Sociologia da Educação	340h	51	17	68
	Filosofia da Educação		51	17	68
	Didática e Prática docente no Ensino Fundamental		51	17	68
	Educação Infantil: concepções e práticas		51	17	68
	Pedagogia em Organizações Sociais		51	17	68
FAED	Educação Inclusiva	408h	51	17	68
	Teorias Antropológicas da Educação		51	17	68
	Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano		51	17	68
	Pesquisa e Prática Pedagógica		34	34	68
	Psicologia da Educação		51	17	68
	LIBRAS		51	17	68
FAED	Sociologia da Educação: Instituição Escolar	408h	51	17	68
	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares		51	17	68
	História da Educação brasileira e da Amazônia		51	17	68
	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares		51	17	68
	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares		51	17	68
	Abordagens Teórico-		51	17	68

	Metodológicas do Ensino de História				
FAED	Tecnologias e Educação	408h	51	17	68
	Linguagem Oral e Escrita		51	17	68
	Estágio na Educação Infantil I		17	51	68
	Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar		51	17	68
	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências		51	17	68
	Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia		51	17	68
FAED	Literatura Infantil	408h	34	17	51
	Educação e Ludicidade		51	17	68
	Arte e Educação		51	17	68
	Estágio na Educação Infantil II		17	51	68
	Infância, cultura e educação		34	17	51
	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento		51	17	68
	TCC I		17	17	34
FAED	Política e Legislação da Educação Brasileira	357h	51	17	68
	Financiamento da Educação		51	17	68
	Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional		51	17	68
	Estágio no Ensino Fundamental I		17	51	68
	Estatística Aplicada à Educação		34	17	51
	TCC II		-	34	34
FAED	Geografia nos Anos iniciais	408h	34	34	68
	História nos Anos iniciais		34	34	68

	Ciências nos Anos iniciais		34	34	68
	Matemática nos Anos iniciais		34	34	68
	Língua Portuguesa nos Anos iniciais		34	34	68
	Estágio no Ensino Fundamental II		17	51	68

Anexo IV

ATIVIDADES CURRICULARES POR PERÍODO LETIVO

1º Período	CH	2º Período	CH
1. Iniciação ao Trabalho Acadêmico	51	1. Sociologia da Educação	68
2. História da Filosofia	68	2. Filosofia da Educação	68
3. Didática	68	3. Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental	68
4. História Geral da Educação	68	4. Educação Infantil: concepções e práticas	68
5. Metodologia da Pesquisa	68	5. Pedagogia em Organizações Sociais	68
6. Currículo e Ensino	51		
Total parcial	374	Total parcial	340

3º Período	CH	4º Período	CH
1. Educação Inclusiva	68	1. Sociologia da Educação: Instituição Escolar	68
2. Teorias Antropológicas da Educação	68	2. Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	68
3. Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano	68	3. História da Educação Brasileira e da Amazônia	68
4. Pesquisa e Prática Pedagógica	68	4. Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68
5. Psicologia da Educação	68	5. Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68
6. LIBRAS	68	6. Abordagens Teórico-Methodológicas do Ensino de História	68
Total parcial	408	Total parcial	408

5º Período	CH	6º Período	CH
1. Tecnologias e Educação	68	1. Literatura Infantil	51
2. Linguagem Oral e Escrita	68	2. Educação e Ludicidade	68
3. Estágio na Educação Infantil I	68	3. Arte e Educação	68
4. Abordagens Teórico-Methodológicas da Matemática Escolar	68	4. Estágio na Educação Infantil II	68
5. Abordagens Teórico-Methodológicas do Ensino de Ciências	68	5. Infância, Cultura e Educação	51
6. Abordagens Teórico-Methodológicas do Ensino de Geografia	68	6. Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	68
		7. TCC I	34
Total parcial	408	Total parcial	408

7º Período	CH	8º Período	CH
1. Política e Legislação da Educação Brasileira	68	1. Geografia nos Anos Iniciais	68
2. Financiamento da Educação	68	2. História nos Anos Iniciais	68
3. Planejamento e Avaliação de	68	3. Ciências nos Anos Iniciais	68

Sistema Educacional			
4. Estágio no Ensino Fundamental I	68	4. Matemática nos Anos Iniciais	68
5. Estatística Aplicada à Educação	51	5. Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	68
6. TCC II	34	6. Estágio no Ensino Fundamental II	68
Total parcial	357	Total parcial	408

Anexo XVI**PARECER DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ****INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PARECER****Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**

Em atendimento à solicitação da Profa. Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro, diretora da Faculdade de Educação, apresentamos parecer sobre o novo Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia.

Trata o presente processo, de análise e parecer sobre o Projeto Político - Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, reestruturado por um grupo de docentes e discentes designados, por meio da Portaria de Designação nº 042/2010, expedida pela diretora do Instituto de Ciências da Educação, no dia 15 / 03 / 2010.

Contexto do Processo de Reelaboração do Projeto Político-Pedagógico

O projeto ora apresentado, passou por um processo coletivo de debates, análise da legislação interna institucional e nacional sobre a educação básica e superior; a aplicação de instrumentos para a coleta de informações sobre o curso, abrangendo a comunidade acadêmica – de alunos, professores, corpo técnico-administrativo – os egressos, as agências empregadoras e os sindicatos.

Foram considerados também a realização de eventos para oportunizar a manifestação dos sujeitos que, de alguma maneira estavam relacionados ao curso e puderam contribuir para o enriquecimento das discussões; a produção acadêmica sobre formação de professores oriundas dos pesquisadores em âmbito nacional, internacional e aquelas produzidas por professores e alunos dos cursos de mestrado e doutorado da UFPA.

O farto material disponível indicava as nuances, o perfil de alunos, de professores e do currículo em andamento (1999 – 2009) de modo que, a busca pela correção das distorções e a melhoria da qualidade acadêmica e social da formação do pedagogo no âmbito da UFPA, após a sistematização e as reflexões pertinentes, sinalizaram a necessidade de sua adequação para manter a coerência e o compromisso ético de uma nova proposta.

A metodologia utilizada pela comissão responsável pela reelaboração do projeto envolveu, pesquisa bibliográfica, rodas de conversa, aplicação de questionários, análise documental, a “escuta” das muitas vozes que orquestraram os saberes, os dissabores, “os posicionamentos políticos, epistemológicos e científicos acerca da Pedagogia e de seu papel na formação de professores, coordenadores e de gestores da instituição escolar e do sistema de ensino”(p.5). Esses

procedimentos tomaram como base a avaliação interna e externa do curso, bem como a permanência e a evasão dos alunos.

Foi essa busca incansável de vencer os desafios da empreitada que o novo curso foi sendo tecido, sem que se tenha a vaidade de considerá-lo acabado.

Sobre a estrutura do Projeto Político-Pedagógico

O documento em análise, segue um roteiro que está referenciado pelas orientações da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA e contempla, inicialmente a apresentação, o histórico da UFPA e o diagnóstico do curso de Pedagogia; segue pela identificação e as características gerais do curso; apresenta as diretrizes e a organização curricular, os procedimentos metodológicos e o planejamento do trabalho docente; a infraestrutura disponível para a efetivação das práticas acadêmicas; a política de inclusão social, o sistema de avaliação, as referências bibliográficas e os anexos.

Esse conjunto de elementos perfazem e conjugam uma trajetória histórica do curso ao mesmo tempo em que, traduzem o esforço das instâncias superiores da UFPA, de manter a unidade e a coerência entre as dezenas de cursos oferecidos, garantindo-lhes a autonomia e a liberdade para construir suas propostas pedagógicas, sem descuidar o cuidado com a identidade institucional e com a legislação pertinente a cada área de conhecimento.

A análise do Projeto Político-Pedagógico

A análise do projeto do projeto seguirá na ordem dos itens, conforme seu delineamento, a fim de favorecer a compreensão sobre as propostas nele apresentadas.

1 - A apresentação retrata a trajetória de constituição do grupo que liderou os estudos e a condução do processo de elaboração do PPP, a justificativa das alterações produzidas, o período de abrangência e a fundamentação que serviu de referência para sua efetivação, possibilitando ao leitor a compreensão da estrutura do documento.

2 - O item que trata do histórico da UFPA traz uma retrospectiva sobre o surgimento do ensino superior no Pará, o modo como foram sendo organizados os cursos, até a criação da Universidade como instituição pública federal (1965), sua evolução e crescimento em número de campi atendendo o interior do Pará nos 115 municípios do Estado e como se encontra organizada atualmente, com a criação dos institutos, como unidades acadêmicas.

Ainda neste item, o grupo de elaboração, apresenta um diagnóstico do curso de Pedagogia sob a vigência do PPP entre o período de 1999 a 2009, tendo como eixo articulador, a avaliação institucional interna e externa. Os dados sistematizados serviram de ancoragem para as proposições do PPP e incluíram as múltiplas “vozes” de diferentes sujeitos e organizações consultadas sobre a formação de professor.

3 – Na identificação do curso, o texto refaz a trajetória do curso de Pedagogia em âmbito nacional e local, de modo contextualizado, com a indicação da legislação pertinente, com argumentos convincentes sobre a identidade do curso e as implicações sobre o modelo de formação adotado na UFPA.

4 – As características gerais do curso identificam a forma de ingresso (Vestibular e ENEM), o número de vagas anuais (180), os turnos de funcionamento (Matutino e Noturno), a modalidade da

oferta(Presencial), título conferido (Licenciado em Pedagogia); duração (4 anos), Carga Horária (3.211 horas), período letivo (8 períodos), regime acadêmico (seriado semestral), forma de ofertas de atividades (paralela), atos normativos do Curso (Decreto Presidencial nº 35.456/54 e Portaria nº 771/54 – MEC), avaliação externa (ENADE).

5 - As diretrizes curriculares do curso fazem referência aos princípios do Regimento e do Estatuto da UFPA, aos do Regimento do ICED e da FAED, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. São apresentadas também as cinco bases que fundamentam a formação dos profissionais do curso de Pedagogia, a saber: Materialidade/Idealidade do sujeito; Localização/Universalização do conhecimento; Emancipação/Regulação da sociedade; Educação/Escolarização de sujeitos emancipados; Teoria/Prática na Experiência com a Amazônia.

6 - Os objetivos do curso de Pedagogia da UFPA a ser implantado, estão enumerados em número de quatro e abrangem o exercício da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; a atuação na gestão educacional e coordenação pedagógica; o desenvolvimento de atividades integradas nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão e por fim, o fortalecimento da democracia na sociedade, por meio de práticas com características de justiça, igualdade e qualidade social no exercício profissional e na vida.

7 - O perfil do profissional a ser formado está apoiado em autores que discutem a concepção de profissionalização docente (Nóvoa,1992; Perrenoud, 1997 ; Shiroma, 2003) e seus desafios na constituição da identidade do pedagogo.As áreas de atuação estão enumeradas, assim como as características que acompanham cada uma delas.

8 - A elaboração das competências e habilidades perfazem um total de doze (12) itens que devem cobrir os semestres, enquanto durar a integralização do curso e estão relacionadas aos componentes curriculares a serem oferecidos aos estudantes.

9 – A organização curricular do curso de Pedagogia da UFPA está apresentada a partir de considerações iniciais, referenciada por autores que concebem o currículo na perspectiva crítica, interdisciplinar e contextualizada. Tal organização se efetiva nos espaços e tempos promovendo um “duplo movimento, horizontal (ação dos sujeitos) e vertical (tempo da ação)”, que, segundo a comissão, “busca a superação de desenhos curriculares lineares e hierarquizados”(p.77). A partir destas considerações, texto traz o eixo estruturador do currículo (docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico) se configura em torno de três núcleos articuladores (Básico, Aprofundamento e Integrador). Para minimizar o problema do isolamento e da compartimentalização, o PPP apresenta a alternativa de uma organização mista, em torno de eixos temáticos que tem por objetivos, dentre outros, o de “favorecer a integração dos componentes curriculares entre si e destes com a realidade educacional” (p.78). Referenciado pelo diagnóstico do curso, são elencados oito eixos temáticos com as definições cabíveis e o grupo de atividades curriculares de cada um.

10 – As atividades curriculares são concebidas como parte integrante da base comum de formação, são obrigatórias e se justapõe ao período de integralização do curso – “tece junto” - a formação do estudante e incluem as disciplinas eletivas, projetos integrados, estágios, iniciação científica e um conjunto variado de oportunidades acadêmicas e profissionais que os alunos realizam ao longo do curso.

11 – O item sobre matriz curricular engloba definições pontuais sobre os pilares que devem ancorar os princípios fundamentais do desenvolvimento curricular, a saber: a prática social, histórica e cultural como eixo articulador do currículo; a unicidade entre ensino e pesquisa como princípio e como estratégia para a qualidade social da educação superior; o redimensionamento pedagógico,

ético e político da extensão universitária; a adequação das estruturas de gestão universitária aos novos desafios curriculares.

12 – O item sobre o desenho gráfico do currículo está em branco, assim como o quadro da página 95 está pouco compreensível por falta de informações.

13 – O Trabalho de Conclusão de Curso e o Estágio Supervisionado estão respaldados na legislação institucional e em pressupostos que estimulam a autonomia intelectual e a produção de conhecimentos que contribuem para a superação de concepções equivocadas e fragmentadas.

14 - No que diz respeito às Atividades Integradoras, as propostas incluem a participação em eventos, sua realização; a prestação de serviços, dentre outras. O PPP à página 101, sugere uma ficha de cômputo da carga horária e a pontuação máxima para cada atividade.

15 – A articulação do Ensino com a Pesquisa e a Extensão está repleta de oportunidades para ocorrerem com a maior eficiência, em razão dos grupos de pesquisa existentes no ICED.

16 – Os procedimentos metodológicos e o planejamento do trabalho docente estão concebidos a partir do diálogo, da cooperação e da perspectiva do aluno como um sujeito histórico que é capaz de produzir conhecimentos e recriar os espaços e tempos da realidade social.

17 - A infraestrutura do curso contempla a previsão de recursos humanos, composto por um corpo docente de 74 professores, na sua grande maioria com regime de trabalho em tempo integral – Dedicção Exclusiva; com titulação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização. O corpo técnico-administrativo do curso é composto por dois funcionários. As condições físicas incluem a área construída, a biblioteca e os laboratórios.

18 - O item sobre a inclusão social contempla concepções sobre diversidade, diferença e heterogeneidade, imperativos da Declaração de Salamanca e a previsão da inclusão da disciplina LIBRAS, construção de uma sala de recursos e o desenvolvimento de um programa de permanência dos estudantes.

19 – O sistema de avaliação envolve a avaliação do ensino e da aprendizagem, assim como as práticas envolvendo o desempenho docente, a autoavaliação, o grau de satisfação dos alunos, a infraestrutura, pesquisas junto aos empregadores, sindicatos – envolvendo múltiplas variáveis que vão interferir nos processos de qualificação do curso e de seus atores. Todas estas ações serão mediadas por uma comissão que fará o planejamento, o acompanhamento e a elaboração de relatórios sobre o curso como um todo.

Parecer

- 01- Considerando o **ponto de vista** no texto do projeto, propomos que seja alterado, da primeira pessoa do plural, para a terceira pessoa, a indeterminação e voz passiva, em razão da necessária objetividade à redação de um documento técnico, argumentativo de natureza acadêmica, como é o caso do PPP. Além disso, o estilo de redação de um PPP, comporta recursos formais mais adequados à obtenção da clareza e objetividade exigidas para a compreensão inequívoca de todos quantos dele se apropriarem;
- 02- Considerando a organização das informações sobre o contexto histórico do surgimento da UFPA e a consistência dos dados referenciados no diagnóstico do curso, bem como a importância, a abrangência e a profundidade das análises empreendidas para a reelaboração do projeto do curso de Pedagogia;

- 03- Considerando que, entre as características gerais do curso, está a oferta de atividades, de forma paralela, propomos uma definição mais clara do seu significado e da sua operacionalização, assim como os Atos Normativos do curso constam de um Decreto e uma Portaria datadas de 1954, propomos a inclusão da legislação atualizada e que serviu de referência para a elaboração do PPP em análise.No que diz respeito à avaliação, propomos a inclusão de outras modalidades de avaliação do curso, que não seja limitada apenas a externa, exigida pelo Ministério da Educação.
- 04- Considerando a importância da análise histórica da constituição do curso de Pedagogia em âmbito nacional e na UFPA no período compreendido entre 1999 a 2009, para compará-la com a proposta apresentada no documento em análise;
- 05- Considerando a abrangência e a consistência dos fundamentos curriculares do curso estabelecidos nos documentos institucionais e nas DCN's do curso de Pedagogia;
- 06- Considerando a clareza dos objetivos propostos para a formação do pedagogo, no âmbito da UFPA;
- 07- Considerando que no perfil do profissional a ser formado constam apenas as áreas de atuação do pedagogo, propomos a inclusão dos **lugares de atuação do pedagogo**, para atendimento das exigências do MEC, nesta definição.
- 08- Considerando a necessidade de estabelecer as competências e habilidades para a definição dos componentes curriculares e que estas contemplem o curso como um todo;
- 09- Considerando o item sobre a organização curricular, propomos a substituição do termo considerações iniciais, uma vez que se trata de identificar e definir as linhas teórico filosóficas de composição do currículo do curso que não são apenas introdutórias e superficiais, começo, início de uma discussão. Além do que, são indicados os oito eixos de convergência do curso e suas respectivas atividades curriculares;
- 10- Considerando a necessidade do detalhamento das atividades curriculares obrigatórias do curso, seu fluxo e natureza, em convergência e inseridas nos núcleos de formação;
- 11- Considerando a coerência dos princípios que orientarão as práticas acadêmicas, por abrangerem o tripé universitário;
- 12- Considerando que o desenho gráfico do currículo não foi inserido, não há como emitir julgamento sobre sua organização nem sobre o quadro da página 95.
- 13- Considerando a pertinência das proposições do estágio curricular e do Trabalho de Conclusão de Curso;
- 14- Considerando que tanto o TCC e o Estágio estão pensados para acompanhar a formação do estudante durante o período de integralização curricular, o que é altamente favorável - mas não supera o desafio da permanência reduzida nos ambientes do estágio, impedindo o acompanhamento diuturno das práticas pedagógicas.
- 15- Considerando que a ficha de registro, no item, pontuação máxima prevê apenas o número, propomos que esta coluna esteja ao lado da coluna de atividades e que tenha outra nomenclatura, uma vez que não se trata de pontuação e sim de limites do que será possível considerar pra efeito de crédito aos estudantes.
- 16- Considerando a sintonia das proposições e das políticas que articularão o ensino, a pesquisa e a extensão e a necessidade de consolidação dos grupos de pesquisas do ICED e o favorecimento na formação dos estudantes;
- 17- Considerando que a metodologia e o planejamento são dois elementos constitutivos, indispensáveis do processo didático e que deverão servir de referência para todas as práticas no interior dos componentes curriculares e uma mudança na cultura do improvisado nas salas de aula do curso;
- 18- Considerando a infraestrutura no âmbito dos recursos humanos, o curso reúne docentes altamente qualificados, com regime de tempo integral, na sua maioria, favorecendo o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, o acompanhamento das atividades curriculares e a formação ancorada na perspectiva humanizadora, dialógica e democrática. Relativamente ao corpo técnico- administrativo, propomos que sejam

agregados novos funcionários para apoiar a direção da Faculdade; manter o registro e o controle das atividades acadêmicas e um atendimento adequado aos estudantes, nos horários de funcionamento do curso. Sobre as condições físicas, à medida da implantação do novo currículo, há que se ter políticas de aquisição e ampliação do acervo bibliográfico do curso, assim como a ampliação dos espaços de vivência e de laboratórios para abranger e viabilizar as proposições do currículo a ser implantado.

- 19- Considerando que a política de inclusão está concebida como a criação de condições objetivas, a inclusão da disciplina de LIBRAS e um programa de permanência adequado aos estudantes;
- 20- Considerando a importância da avaliação para os processos de aprendizagem, para o ensino e o conhecimento das fragilidades e das potencialidades do curso, de um modo geral, sua institucionalização se faz necessária para que a tomada de decisões e o planejamento e a manutenção dos quadros funcionais seja ancorada em dados fidedignos.
- 21- Considerando a nomenclatura das disciplinas que compõem o desenho curricular, sugerimos a adequação da nomenclatura da disciplina Sociologia da Educação, retirando a expressão realidade brasileira;
- 22- Considerando a presença da disciplina Financiamento da Educação, sugerimos que os conteúdos pertinentes sejam incluídos na disciplina Política e Legislação da Educação Brasileira, dada a fragmentação e a repetição que seus conteúdos podem ocasionar. Consideramos que a existência da linha de pesquisa atinente a área não justifica a criação de uma disciplina exclusiva a ela.
- 23- Considerando que o estágio de gestão e de coordenação estão na mesma disciplina, discordamos que ela contenha apenas 68 horas. É inviável formar o gestor e o coordenador pedagógico frequentando a unidade escolar apenas um dia da semana e por apenas um semestre letivo. Proponho duas soluções: tomar a carga horária de Financiamento da educação e realocar nesta disciplina para oportunizar ao estudante a vivência em pelo menos dois dias de semana, ou que, possam perdurar por dois semestres consecutivos a fim de oportunizar a compreensão das atividades escolares de um ano letivo.
- 24- Considerando a disparidade da carga horária alocada para o ensino da educação infantil e o ensino fundamental, comparativamente à formação do pedagogo, sugerimos uma revisão da contabilidade da matriz curricular;
- 25- Considerando a necessidade de encaminhamento do PPP ao Conselho do ICED, à Câmara de Ensino e à plenária do CONSEPE, propomos uma revisão detalhada do texto do PPP, fazer a formatação segundo as normas da ABNT e complementar o documento, anexando as ementas das disciplinas e as referências bibliográficas.
- 26- Considerando o empenho, a dedicação, o compromisso ético e profissional e a democratização nos processos de condução adotadas pela comissão que conduziu os trabalhos de reelaboração do PPP do curso de Pedagogia da UFPA;
- 27- Considerando que um PPP demanda a construção de atitudes solidárias na liderança e inclusivas na aceitação e discussão das idéias, proposições, posições políticas e epistemológicas - qualidades estas apresentadas pela comissão;
- 28- Considerando que o PPP do curso de Pedagogia da UFPA contempla as orientações emanadas da Legislação Educacional Nacional e internas;
- 29- Considerando a consistência teórica das análises e reflexões contidas no PPP;
- 30- Considerando os avanços das proposições na organização e no fluxo curricular apresentados,
- 31- Considerando que um projeto nunca está acabado, e que necessita sempre do acompanhamento e da avaliação durante cada etapa de sua implantação e que a proposta prevê ações desta natureza;

SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL À SUA APROVAÇÃO, salvo melhor juízo desta congregação e no ensejo, parabenizamos a Faculdade de Educação e o Instituto de Ciências da Educação pela coragem e compromisso no enfrentamento de questões tão cruciais, quanto as que são demandadas na reelaboração de um Projeto Político-Pedagógico para formar educadores na região amazônica.

Belém, 01 de dezembro de 2010.

Zenilda Botti Fernandes

Anexo XVII

PARECER DA CONGREGAÇÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CONGREGAÇÃO-ICED

PROCESSO: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

HISTÓRICO

O presente processo apresenta o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, elaborado no ano de 2010 pela Comissão de Reestruturação do PPP do Curso de Pedagogia, constituída por oito docentes⁸ e cinco discentes⁹. Esta elaboração se deu na gestão da professora Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho, como diretora geral do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da professora Eliana da Silva Felipe, enquanto diretora adjunta do ICED e das professoras Georgina Negrão Kalife Cordeiro e Maria da Conceição Rosa Cabral, diretora e vice - diretora, respectivamente, da Faculdade de Educação.

O documento apresenta no Sumário os seguintes itens: 1. Apresentação; 2. História da UFPA e Diagnóstico do Curso de Pedagogia; 3. Identificação do Curso; 4. Diretrizes Curriculares do Curso; 5. A Organização Curricular do Curso; 6. Procedimentos Metodológicos e Planejamento do Trabalho Docente; 7. Infra-Estrutura; 8. Política de Inclusão Social; 9. Sistema de Avaliação; 10. Referências; 11. Anexos.

A organização deste Parecer se dará seguindo o próprio Sumário, com o objetivo de permitir um maior e melhor conhecimento do Documento que tem uma densidade de conteúdo e de número de páginas (120, sem os Anexos).

ANÁLISE

1 Apresentação

O Projeto Pedagógico (PP) é apresentado, sobretudo na sua metodologia de construção, informando que diferentes sujeitos foram ouvidos como os docentes, discentes e técnico-administrativos da Faculdade de Educação (FAED), além das agências empregadoras – Secretária de Estado de Educação (SEDUC), Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), assim como as organizações de docente, Sindicatos e egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁸ Os docentes: professoras Eliana Felipe, Arlete Camargo, Celi Bahia, Edna Barreto, Karla Almeida, Sônia Bertolo, Sônia Araújo, Dalva Gutieres.

⁹ Os estudantes: Antonio Cléber Araújo, Diogo Rodrigues, Giselle Souza, Manoele Veloso e Elielza Milena Modesto.

A estruturação do documento seguiu as orientações da Pró-Reitoria de Graduação (PROEG/UFPA), emitidas por meio de um Guia de 2008, que indica o roteiro: 1. Apresentação do Projeto; 2. Identificação do Curso; 3. Diretrizes Gerais do Curso; 4. Organização Curricular; 5. Procedimentos Metodológicos e Planejamento do Trabalho Docente; 6. Política de Inclusão Social; 8. Sistema de Avaliação; 9; Referências; 10. Anexos.

Observa-se que o PP/FAED/ICED atende ao determinado por instâncias superiores da UFPA, mas vai além, realizando de fato uma Avaliação do atual Desenho Curricular do Curso aprovado por meio da Resolução do então CONSEP, de número 2669/1999.

2 História da UFPA e Diagnóstico do Curso de Pedagogia

A Importância da UFPA no Contexto Amazônico

Este subitem utilizou um texto que foi produzido em 2006, publicado pelo INEP, escrito pelas professoras Vera Lúcia Jacob Chaves e Rosângela Novaes Lima, tendo sofrido algumas adaptações para atender ao objetivo atual.

Considero importante essa contextualização, pois permite ao leitor tomar conhecimento da trajetória da implantação da educação superior no Pará, visualizando as dificuldades, mas também os êxitos alcançados e mostrando o empenho do estado em consolidar esse nível de ensino.

Diagnóstico do Curso de Pedagogia sob a Vigência do PPP de 1999

A importância de um diagnóstico é indiscutível, pois esse pode possibilitar o conhecimento efetivo do que vem ocorrendo e a partir daí permitir que decisões possam ser tomadas, com base na realidade encontrada e nos anseios manifestados pelos protagonistas da ação. Contudo, pelo próprio título apresentado no documento, esse item deveria ser modificado para Avaliação do Curso e Diagnóstico, tendo em vista ter sido isso que foi realizado. Seguindo a nomenclatura utilizada no documento, o diagnóstico está apresentado no Documento PP/FAED/ICED nos itens que seguem:

2.2.1 A Voz dos/das pesquisadores/as

O recurso utilizado pela Comissão de Reestruturação do PP do Curso de Pedagogia, para realizar o diagnóstico do Curso foi de consultar os resultados dos projetos pesquisas realizados no interior do ICED. Assim, a partir da identificação, foram analisados oito projetos de pesquisas desenvolvidos por professores da FAED; três dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA; uma tese de doutorado defendida por uma professora da FAED. Chamo a atenção para a necessidade de ser feita uma retificação na página 13, na qual constam apenas onze projetos, quando na realidade são 12. A análise desse item, feita pela Comissão, aponta alguns resultados aos quais as pesquisas chegaram. Neste parecer darei destaque aqueles, os quais, particularmente, vejo uma maior relação com o objeto em questão: o diagnóstico [avaliação] do Curso de Pedagogia sob a Vigência do PPP de 1999.

A estruturação do Documento criou temáticas para agrupar os resultados das pesquisas. Para facilitar a análise, este Parecer seguirá esse agrupamento:

1. Sobre a visão dos alunos e dos egressos do Campus do Guamá sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, a pesquisa não foi concluída; 2. O (des) prazer dos alunos do Curso de

Pedagogia pelo conhecimento. Alguns resultados: identificação dos alunos com o Curso; expectativa positiva em relação ao curso; tipos diferentes de ingressantes- opção inicial, facilidade de ingresso, possibilidade de emprego; alunos insatisfeitos, desinteressados nas aulas. A conclusão final da pesquisadora é que “(...) é preciso reestruturar o currículo do Curso e implementar políticas voltadas para o ensino, pesquisa e extensão capazes de melhor adaptar os alunos ao Curso.”. 3. O desconhecimento dos alunos do curso de Pedagogia da UFPA sobre as questões étnico-raciais. Resultados: distorções e desconhecimentos acerca dos conceitos básicos sobre a temática; professor com preparo deficiente para abordar o assunto e alunos com dificuldades/ desconhecimento da legislação. 4. A satisfação dos alunos de Pedagogia pelo Curso. Resultados: satisfação com o curso que propiciou inserção no mundo do trabalho (instituições de ensino), um fator negativo apresentado foi “a falta de articulação entre teoria e prática; a falta de acompanhamento docente nas disciplinas de prática e estágio; a desarticulação do Curso com a realidade educacional”. 5. Aluno de Pedagogia: um leitor condicionado às avaliações exigidas nas disciplinas; 6. Situação socioeconômica e cultural dos alunos de Pedagogia a UFPA. Os resultados são muitos e reveladores. Darei destaque apenas a alguns, não por desconsiderar os demais, mas pela questão da natureza deste Documento. Participaram dessa pesquisa 403 alunas/os do total de 537 matriculados no ano de 2004, o que permite ter uma visão muito aproximada da realidade aparente do Curso. Transcrito a seguir os considerados pontos positivos e negativos do Curso:

“Os pontos negativos do Curso são: falta de assiduidade e cumprimento dos horários de aula; metodologias de ensino pouco estimulantes; prepotência de alguns professores; relacionamento conflituoso de alguns professores com alunos; ausência de atividades práticas; oferta irregular de disciplinas eletivas; a presença de disciplinas no currículo que repetem conteúdos; excesso de disciplinas; oferecimento de disciplinas concentradas (sistema de bloco); fluxo ineficiente de informações e comunicação entre as instâncias administrativas e as/os alunas/os; ausência de horário de funcionamento da administração no noturno; oferta irregular das disciplinas eletivas e ausência de ordenação do fluxo curricular; o mau atendimento nas diversas instâncias administrativas do ICED; acervo bibliográfico insuficiente na biblioteca setorial”.

As três disciplinas que os alunos mais gostam são: Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e Fundamentos da Didática;

As três disciplinas que os alunos menos gostam são: “História da Educação Brasileira e da Amazônia, História Geral da Educação e Pesquisa Educacional.”; 7. As possíveis explicações para a evasão no curso de Pedagogia, no período de 1998-2005. Alguns resultados: menor dificuldade de ingressar no Curso, pouca informação sobre o curso por parte dos gestores, ambiente acadêmico hostil, ausência de professores nas aulas, dentre outros.

Em relação às Dissertações defendidas no PPGED-UFPA, destacam-se 1. Uma análise dos fundamentos teóricos do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de pedagogia que apresenta algumas considerações tais como: o mestrando vê avanços na proposta, indicando ser a mesma contra-hegemônica, mas vê problemas entre o proposto e a execução, via projeto político pedagógico. 2. A produção do professor nas práticas discursivas produzidas nos documentos do movimento de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da UFPA e 3. A ANFOPE influencia a identidade profissional do pedagogo no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA.

Em ambos, as teses da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) são colocadas como as grandes norteadoras do PPP de 1999.

Finalmente nesse item – As vozes dos pesquisadores, a tese da professora Arlete Monte Camargo aponta que o Currículo do Curso de Pedagogia é objeto de divergências políticas, enfatizando, como as duas dissertações de Mestrado citadas, a influência da ANFOPE,

2.2.2. As vozes dos Documentos oficiais

Nesse item foram considerados os documentos Federais e Estaduais, tais como: Resolução do CNE/CP 01 de 2006; lei 10.639 de 2003, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.”; Regulamento do Ensino de Graduação na UFPA; normas da UPFA: Resolução do CONSEP 2.669 de 1999; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA; Estatuto & Regimento Geral da UFPA; Regimento do ICED; Regimento da FAED. Foi feito um estudo comparativo entre a Resolução do CNE/CP 01/2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a Resolução do CONSEP 2.669 de 1999 que institui as novas finalidades e o novo desenho curricular para o Curso de Pedagogia da UFPA. Apesar da Resolução 2.669 anteceder em sete anos a Resolução do CNE 01/2006, a conclusão da análise da Comissão de Reestruturação foi: “De um modo geral podemos verificar pontos em comuns entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e o atual PPP do curso de Pedagogia da UFPA, principalmente, no que diz respeito à docência como base da formação do pedagogo, como também na organização da estrutura curricular”.

2.2.3 A Voz dos/as Estudantes

Cerca de 120 alunos matriculados no 3º e 4º semestres e no 9º e 10º semestres participaram desse chamado “processo de escuta”. O esquadramento dos dados coletados se deu a partir da análise de conteúdo, seguindo Laurence Bardin e após os procedimentos iniciais para esse tipo de referencial teórico-metodológico emergiram oito categorias, a saber: “(a) a organização curricular (fluxo da oferta das disciplinas e PLE - Período Letivo Especial); (b) a atuação das/os professoras/es; (c) as disciplinas da área de fundamentos; (d) os núcleos eletivos; (e) as práticas e estágio; (f) as disciplinas de pesquisa; (g) as disciplinas de gestão e de ambientes não-escolares”. Cada uma dessas categorias apresentou considerações, das quais destacamos como pontos positivos a qualificação docente; a diversificação formativa que o Curso oferece, a formação do pedagogo multi-habilitado. Já os pontos negativos foram inúmeros, com destaque para a organização curricular, fluxo da oferta de disciplinas; excesso de Período Letivo Especial (PLE), a atuação de professor; as disciplinas da área de fundamentos (sugerem que não se inicie o Curso com essas disciplinas); núcleos eletivos, havendo sugestão de transformar algumas das disciplinas desse núcleo em obrigatórias, tais como, EJA e Financiamento da Educação. Também foi citada a questão da dificuldade dos alunos do noturno em poderem frequentar esse núcleo. As práticas de estágio foram vistas como ponto negativo, tendo sido apresentada a seguinte justificativa: privilégio dos espaços escolares; falta de acompanhamento efetivo do professor nas atividades de estágio e prática; não há solicitação dos relatórios das práticas.

Houve críticas em relação às disciplinas de Pesquisa, ao mesmo tempo em que há uma crítica ao excesso de disciplina de pesquisa, há também uma indicação de que “os alunos não se sentem

instrumentalizados para a prática de pesquisa”; desconhecimento, por parte dos professores que ministram a disciplina das linhas de pesquisa do ICED. Também os estudantes colocaram como ponto negativo a formação para gestão e atuação do pedagogo em ambientes não escolares, apontando como “frágil”. Houve demanda para rever a disciplina Fundamentos da Educação Especial e a necessidade de incluir uma disciplina de Libras no currículo. Os alunos indicam que o curso é conteudista, não havendo uma articulação entre teoria e prática.

2.2.4 A voz dos docentes

Algumas das falas traduzem o sentimento dos professores da FAED, dentre elas destacamos: 1. a Pesquisa como Princípio Educativo não foi efetivada, apesar do aumento da carga horária, mas os alunos não “adquiriram as ferramentas para pensar e operar com o conhecimento científico em situações problemáticas”. A proposta é que se avance para a pesquisa como formação e não somente como informação. 2. O Trabalho Coletivo/Partilhado foi visto também como problemático, pois os professores indicaram que se está vivendo um processo de desarticulação docente. 3. Articulação Teoria-Prática, a defesa dos professores é que se pense os fundamentos a partir da prática. 4. Oferta do PLE, a grande crítica é que este se tornou regra; 5. Oferta de disciplinas, necessidade de melhor gerenciamento do fluxo. 6. As disciplinas de Fundamentos, importância de repensar a oferta das mesmas, sem que devam ocorrer no início, primeiro semestre do curso. Outras propostas foram apresentadas pelos professores: O currículo deve manter maior articulação com a política educacional; Incluir no primeiro período letivo do Curso uma disciplina de metodologia do trabalho científico e produzir um guia de normatização de trabalhos acadêmicos; “refundar” outros espaços, nos quais os professores possam se agregar para discussão do plano de curso das disciplinas e outras questões pedagógicas.

2.2.5 A voz dos sindicatos

Nessas falas destacamos a importância do pedagogo “estar mais preparado para enfrentar situações que fazem parte da realidade atual da escola: violência, prostituição, preconceito, marginalidade etc.”; o professor precisa se preparar melhor “para lidar com problemas estruturais da sociedade, que acabam emergindo na sala de aula”; ter mais contato com a realidade das escolas. Também foi destacada a necessidade de ampliação da carga horária do estágio supervisionado, além de incluir no currículo conhecimento sobre instrumentos de avaliação da aprendizagem e sobre o sistema de ciclo e o sistema seriado.

2.2.6 A voz das agências empregadoras e egresso do Curso

Finalmente, nesta parte referente à avaliação/diagnóstico do Curso de Pedagogia as vozes das agências empregadoras e de um (1) egresso do curso foram ouvidas, destacando-se 1. a valorização dos saberes relacionados: às condições de aprendizagem da criança; 2. à focalização de saberes que possibilitem conhecimentos sobre o planejamento das atividades de ensino; 3. aos saberes relativos à gestão educacional dos sistemas de ensino; à avaliação da aprendizagem.

Como se pode perceber, esta primeira parte do PP/FAED/ICED procurou se apropriar de informações recolhidas em diferentes fontes que pudessem possibilitar, pela vivência, uma visão consistente do Curso de Pedagogia ora existente, ao mesmo tempo indicar caminhos alternativos aos existentes.

3 Identificação do Curso

O item 3 do PP/FAED/ICED, com dois subitens, 3.1 Histórico e 3.2 Características Gerais, relata a trajetória do Curso de Pedagogia da UFPa desde a sua criação em 1954, apresentando todas as reestruturações vividas até a última ocorrida em 1999. Este tópico é muito importante, pois resgata a história e mostra a evolução do curso que está intimamente vinculada a um contexto social, político e econômico e a estrutura da sociedade ao qual está inserido, sofrendo, pois as consequências das mudanças que ocorrem, ao mesmo tempo em que, numa relação dialética, também influencia essas mudanças. A recuperação histórica do Curso dá a dimensão dos esforços dos diferentes grupos que estiveram à frente desse Curso, quer ainda na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ou no Centro de Educação e agora no Instituto de Ciências da Educação.

Todo esse percurso forneceu à Comissão elementos que permitiram a apresentação da proposta do Projeto Político, o que começa a se delinear no item seguinte.

4 Diretrizes Curriculares do Curso

4.1 Fundamentos

Para a construção dos Fundamentos foram levados em consideração os princípios e fins da UFPa, do ICED e da FAED, além daqueles que estão expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, definidos pelo Conselho Nacional de Educação.

4.2 Objetivos

É importante transcrever os Objetivos, a fim de que os mesmos sejam bem compreendidos, enquanto horizonte do Curso:

“Formar o Licenciado em Pedagogia para o exercício da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental que, ao partir das condições materiais de existência em direção à construção conceitual, seja capaz de operar o pensamento crítico dos fenômenos educacionais; Formar o futuro pedagogo para atuação na gestão educacional e coordenação pedagógica, de modo que ele seja capaz de implantar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, com base na realidade local e na produção de um conhecimento acadêmico que se universaliza por contribuir para a qualidade de vida dos sujeitos amazônidas; Tornar o ensino, a pesquisa e a extensão atividades integradoras que possibilitem por meio dos eixos temáticos curriculares, uma formação dinâmica em direção à excelência docente e à apreensão pelos discentes, de conhecimentos científicos comprometidos com a qualidade social de vida de homens e mulheres; Fortalecer a democratização das sociedades quando, por meio da crítica da realidade excludente, se apresentar alternativas regulatórias em direção à justiça social, à igualdade de oportunidade e à vida digna”.(p.8)

As ênfases do Curso de Pedagogia serão a docência da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; a Gestão Educacional e a Coordenação Pedagógica. O ensino, a pesquisa e a extensão, na sua indissociabilidade constitucional, nesse Projeto deverão se constituir em atividades integradoras. Além do mais o Curso deve estar voltado para uma formação crítica.

4.3 Perfil do Profissional a ser formado

O documento traz informações do perfil do pedagogo, elencando o que dele é esperado. A seguir listamos os aspectos/características que serão esperados do futuro profissional. O Pedagogo a ser formado deveria ser um profissional:

“Capaz de desenvolver práticas educativas conectadas com a problemática contextual na qual a escola, os alunos e professores se inserem; crítico das mudanças sociais ocorridas no país ao longo de seu percurso histórico de exclusão; capaz de atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – em atividades que compõem o currículo dessas etapas de ensino; capaz de organizar, dirigir e administrar situações de aprendizagens na escola, bem como o domínio de situações na qual seja possível promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; capaz de relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação e aos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação e capacidade de adequá-las ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”. (pp. 65, 66, 67).

4.4 Competências e Habilidades

Um rol de competências e habilidades é apresentado, levando em conta os Fundamentos, os Objetivos, o Perfil. Sabe-se que esse é o modelo que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e também nas orientações da PROEG em relação à elaboração do Projeto Pedagógico. Particularmente manifesto minha discordância com esse modelo, tendo em vista que a formação baseada em competências e habilidades ganha uma coloração pragmatista. As competências são transpostas do mundo empresarial para a escola com o objetivo de tornar a formação mais próxima às demandas do mercado. Há nessa escolha uma diminuição dos conhecimentos e o privilégio do saber-fazer. Autores que defendem a noção de competências como é o caso de Philippe Perrenoud é claro ao dizer “Toda escolha coerente tem seu reverso: o desenvolvimento de competências na escola implicaria um aligeiramento dos programas nocionais, a fim de liberar o tempo requerido para realizar a transferência e a mobilização dos saberes”¹⁰. Por essas razões seria interessante que não se minimizasse os conhecimentos necessários para a formação do pedagogo, em prol das tais competências e habilidades.

5 Organização Curricular do Curso

5.1 Bases Teórico-Epistemológicas

A Comissão assumiu “as políticas de currículo como políticas culturais” (p.68), o que implica, segundo as autoras, não colocar as idéias à frente da realidade. Chamaria a atenção para o fato de que numa visão histórico-dialética isso não pode e não deve ocorrer, tendo em vista que é, sempre, a base material (a realidade) que gera as idéias. E aí lembramos o velho, mas nunca ultrapassado, Marx que na Ideologia Alemã deixa muito claro que não é a consciência que determina o ser, mas sim o ser [a realidade, a base material] que determina a consciência. Ou seja, é a partir da realidade, das demandas que deve ser construído o currículo. Mas também quero destacar nesse item, que os currículos hoje não se baseiam apenas na realidade local, ou nacional. Para tanto lanço mão de Roger

¹⁰ PERRENOUD, P. *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html Acesso em: 07 abr 2002.

Dale¹¹ quando chama a atenção para a relação entre globalização e educação, destacando duas correntes de pensamento sobre o assunto. Em ambas as influências da globalização sobre a educação são consideradas, a diferença é que em uma das correntes, que ele denomina de Cultura Educacional Mundial Comum, há uma defesa de que “as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos”. Já a segunda corrente, denomina de Agenda Global Estruturada Educacional que considera “a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procura estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos”. Isso significa que o currículo não pode se basear apenas na realidade local ou nacional, mas precisa considerar as variáveis intervenientes advindas da relação globalização e educação e saber fazer a mediação, não apenas a transposição. Também chamo a atenção para o fato de que a construção do currículo deve estar intimamente vinculada a uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, o que precisa estar bem explicitado nas propostas.

A organização curricular proposta no PP/FAEC/ICED aponta os seguintes elementos: Eixo estruturador, Núcleos Articuladores, Eixos Temáticos, incluindo uma Integração Vertical e uma Integração Horizontal. A seguir serão melhor explicitados esses elementos.

Eixo estruturador do Curso- “docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico” (p.70)

Núcleos Articuladores: Básico, Aprofundamento e Integrador- Diversificação de Estudos. Esses Núcleos estão diretamente vinculados ao Eixo estruturador (docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico), numa integração vertical. Os Núcleos Articuladores “agrupam e organizam as atividades curriculares” (p.71).

A carga horária dos Núcleos: Básico 1.598h; Aprofundamento 1.513h; Integrador 100h, o que totaliza 3.211h

Eixos Temáticos

“Os eixos temáticos têm o papel de favorecer a integração dos componentes curriculares entre si e destes com a realidade educacional”, as temáticas surgem a partir de “trocas/interações entre campos de conhecimento” e visam superar/evitar a fragmentação do conhecimento e sua alienação às questões relativas ao cotidiano e aos problemas complexos, amplos e globais da realidade atual” (p.72).

Os Eixos Temáticos já definidos: Escola e Conhecimento; Mundo do Trabalho; Educação Inclusiva; Escola, Cultura e Democracia; Linguagens e Tecnologias; Infância e Adolescência; Políticas de Direito à Educação; Espaço, Paisagem e Território na Amazônia.

¹¹ DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Revista Educação e Sociedade**. v.25 n.87 Campinas maio/ago. 2004, pp. 423-460

Eixo 1 - Escola e conhecimento: dimensões, epistemológicas, políticas e culturais. Atividades curriculares: Iniciação ao Trabalho Acadêmico, História da Filosofia, Didática, História Geral da Educação, Metodologia da Pesquisa e Currículo e Ensino.

Eixo 2 - Mundo do trabalho, trabalho docente e processos educativos na contemporaneidade. Atividades curriculares: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Educação Infantil: Concepções e Práticas, Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental e Pedagogia em Organizações Sociais.

Eixo 3 - Educação inclusiva e direito à diversidade. Atividades curriculares: Educação Inclusiva, Teorias Antropológicas da Educação, Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano, Pesquisa e Prática Pedagógica, Psicologia da Educação e Libras.

Eixo 4 - Escola, cultura e democracia: perspectivas para a gestão democrática. Atividades curriculares: Sociologia da Educação: realidade brasileira, Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, História da Educação Brasileira e da Amazônia, Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares, Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de História e Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares.

Eixo 5 - linguagens e tecnologias: desafios da aprendizagem no século XXI. Atividades: Tecnologias e Educação, Linguagem Oral e Escrita, Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar, Educação em Ciências, Educação em Geografia e Estágio na Educação Infantil I; Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências, Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia.

Eixo 6 - Condições culturais contemporâneas da produção da infância e da adolescência. atividades: Literatura Infantil, Educação e Ludicidade, Arte e Educação, Infância, Cultura e Educação, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e Estágio na Educação Infantil II.

Eixo 7- Políticas de direito à educação. atividades curriculares: Política e Legislação da Educação Brasileira, Financiamento da Educação, Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional, Estatística Aplicada à Educação e Estágio no Ensino Fundamental

Eixo 8 - Espaço, paisagem e território: lendo o mundo a partir do lugar. Atividades curriculares: Matemática nos Anos Iniciais, Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, História nos Anos Iniciais, Geografia nos Anos Iniciais, Ciências nos Anos Iniciais e Estágio no Ensino Fundamental II.

A organização curricular do PP/FAED/ICED inclui a:

Integração Vertical – “pressupõe que todas as atividades formativas devam estar articuladas com o eixo estruturador do Curso. [...] pressupõe ainda a superação de uma estrutura interna de currículo baseada na lógica teórico-dedutiva [que] se materializa na hierarquização do conhecimento, a qual prevê que se deva aprender primeiro as premissas gerais da educação e depois a sua aplicação; primeiro a teoria e depois a prática.” (p.70).

Integração Horizontal que possa permitir “a diversificação curricular que admite, além das disciplinas, outras formas de atividades como oficinas, seminários etc. [...] a necessidade de constituição de espaços curriculares em que roteiros para a ação interdisciplinar possam ser delineados” (p.72)

5.1.2 Matriz Curricular

Esse ponto indica quais são os “pilares fundamentais” que norteiam essa matriz curricular: A prática social, histórica e cultural como eixo articulador do currículo; A unicidade entre ensino e pesquisa como princípio e como estratégia para a qualidade social da educação superior; O redimensionamento pedagógico, ético e político da extensão universitária; A adequação das estruturas de gestão universitária aos novos desafios curriculares.

5.1.3 Desenho gráfico do currículo

A visualização da concepção curricular permite que se tenha uma noção próxima do que foi construído enquanto proposta. O círculo maior representando os Eixos Temáticos; um segundo círculo com as Atividades Curriculares e um círculo menor com o Projeto integrador. Mas o desenho, o qual não inclui neste Parecer por não tê-lo digitalizado, traduz bem a idéia concebida.

5.2 Trabalho de Conclusão de curso

Segue as normas estabelecidas pelo CONSEP por meio da Resolução 3.663/2008.

A matrícula ocorrerá no 6º período no TCC I, que tem como objetivo elaborar um projeto de conclusão de curso. No 7º período o aluno se matriculará no TCC II para desenvolver o projeto elaborado. O trabalho será defendido em sessão pública, tendo uma banca examinadora composta por 3 professores, sendo presidida pelo orientador.

5.3 Estágio Supervisionado

Este terá uma carga horária de 340h e será dividido em : Estágio na Educação Infantil I e II, Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II, e Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares.

5.4 Atividades Integradoras

Abrangem as atividades realizadas pelos estudantes ao longo do Curso, excetuando as obrigatórias. Essas atividades podem ser: 1) participação em projetos de pesquisa; 2) participação em projetos de extensão; 3) participação em eventos locais, nacionais e internacionais; 4) publicações em jornais, periódicos e anais de eventos locais, nacionais e internacionais; 5) participação em organização de eventos; 6) participação em audiências de defesas (TCC, Monografias de Especialização, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado); 7) visitas monitoradas e/ou excursões com finalidades acadêmicas e culturais; 8) monitoria; 9) representação estudantil; 10) Experiências em educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental pré-profissionais, isto é, realizadas ao longo do Curso; 11) participação em disciplinas eletivas; 12) participação e organização de atividades culturais; 13) prestação de serviços comunitários, sob a orientação de professores do Curso. ArHá uma espécie de Tabela que pontua as atividades pelo número de horas.

5.5 Articulação do Ensino com a Pesquisa e a Extensão

É apresentado um desdobramento que abrange 5.5.1 Política de Pesquisa; 5.5.2 Política de Extensão, sendo detalhada como essa articulação deverá ocorrer, envolvendo os Grupos de Pesquisa constituídos e as atividades curriculares.

6 Procedimentos Metodológicos e Planejamento do Trabalho Docente

O trabalho coletivo/compartilhado aparece nesse PP como central para que os objetivos sejam atingidos. Para tanto há necessidade de se construir uma nova cultura que possa contribuir para a efetivação desse novo *modus operandis*. Em uma sociedade individualista e competitiva, características do capitalismo, essa tarefa é fundamental. Para tanto há necessidade de se desenvolver seminários, oficinas e se criar espaços de convivência pedagógica que de alguma forma possam facilitar essa integração.

7 Infraestrutura

7.1. Recursos Humanos

É informado o corpo docente da FAED constituído por 74 professores dos quais 69 tem mestrado/doutorado, o que representa uma qualificação docente muito boa.

O corpo técnico administrativo é composto apenas de 2 servidores técnico-administrativos, denotando a sobrecarga de trabalho, bem como a necessidade urgente de ampliação desse quadro.

7.2 Condições físicas

Estas são satisfatórias em termos de área construída, mas havendo necessidade de mais área em função da ampliação de laboratórios, com o novo PP. A Biblioteca é um ponto negativo dessas condições. O acervo não atende as exigências do MEC em termos quantitativos de obras e exemplares, além de não ser informatizada.

8 Política de Inclusão Social

Esse item é muito importante em um Curso de formação de professores, gestores e coordenadores. A inclusão social é abrangente e além da questão da deficiência, é preciso também desenvolver atividades que contemplem alunos que apesar de estarem cursando uma universidade tem uma origem social que os torna excluídos. Para eles é preciso também pensar políticas tais como livros, acesso a redes sociais, um maior número de bolsas de ensino, pesquisa e extensão.

Algumas medidas já são previstas no PP tais como Inclusão de disciplinas; construção de sala de recursos, criação de núcleos de apoio aos alunos com deficiências e outros.

9 Sistema de Avaliação

9.1 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso

A proposta apresenta a avaliação do PP assentada em quatro, não em três como está escrito (p. 112). “a frente documental (de confecção, validação e revisão do projeto pedagógico), a frente de sensibilização (de manutenção e desenvolvimento da avaliação com a comunidade interna), a frente de instrumentos (de aplicação, de coleta de dados sobre as dimensões do curso), a frente externa (agências empregadoras, egressos e conselhos de classe, e outros).

A importância do acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico é fundamental para o seu êxito. É evidente que ao sair do papel e se materializar por meio das atividades curriculares esse PP

ganha vida e nesse momento é que se pode dimensionar os acertos, os problemas e fazer a correção de rota no momento em que se identificam os desvios.

9.2 Avaliação do Processo Educativo

9.2.1 Dos Discentes

Há um apelo para que seja estimulada a auto-avaliação e que a avaliação não tenha um caráter punitivo, mas sim de superação das dificuldades. O Regimento Geral da UFPA traz a normatização sobre o assunto, no seu caráter formal de número de avaliações e de atribuição de notas/conceitos.

9.2.2 Dos Docentes

Há a indicação de os professores serão avaliados pelos estudantes uma vez por semestre, antes do encerramento das atividades acadêmicas, utilizando-se um formulário eletrônico.

Essa avaliação deveria ser da Disciplina, na qual o professor também é avaliado. Não dá para avaliar o professor isoladamente, é preciso que essa avaliação ocorra inserida na prática pedagógica desse profissional. Portanto, não vejo a avaliação do professor, mas da disciplina.

Os itens 10 Referências e 11 Anexos trazem o Desenho curricular do Curso, a Contabilidade Acadêmica, as Atividades Curriculares por Período Letivo, a Representação do Perfil de Formação, o Demonstrativo das atividades Curriculares por Competências e Habilidades; O Horário de Funcionamento do Curso que no turno matutino terá início às 7h30 e se encerrará às 12h50 e no Noturno iniciará às 18h30 e encerrará 21h50, admitindo Período Intensivo. O Anexo VIII traz as Ementas das Atividades Curriculares.

PARECER

Após a leitura atenta do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, manifesto-me favorável a sua aprovação, considerando o seguinte:

- a metodologia adotada para sua elaboração
- a atualidade da proposta
- a fundamentação que dá sustentação ao projeto
- a forma como foi estruturada a organização curricular.

Com a implantação do novo Projeto Pedagógico, o Curso de Pedagogia da FAED/ICED avança na direção de contribuir efetivamente para a formação de profissionais que possam realizar intervenções qualificadas na sociedade, efetivando mudanças, pensando a educação, como disse Mézàros, “para além do capital”.

Recomendo que haja um acompanhamento efetivo da implantação desse Projeto Pedagógico, que sejam socializados os resultados, envolvendo todos aqueles que fazem o Curso de Pedagogia/FAED/ICED.

Também quero recomendar que seja feito um Seminário de socialização com os professores, a fim de que em 2011 a implantação do Projeto Pedagógico possa ocorrer a partir do pleno conhecimento de todos. Para tal, proponho que este PP seja impresso e que cada professor e técnico-administrativo receba um exemplar.

Parabenizo a Comissão de professores e estudantes que se debruçou por vários meses nessa tarefa árdua, mas gratificante que é contribuir para a educação no estado do Pará, podendo enquanto pessoas e sujeitos atuantes imprimir suas marcas na construção social.

Este é o meu parecer.

Belém, 06 de dezembro de 2010.

Olgaíses Cabral Maués

Professora Associada 3

Pesquisadora do CNPq