

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MELISSA RODRIGUES DA SILVA PEREIRA

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE A
UNIVERSIDADE E A ESCOLA**

**PONTA GROSSA - PR
2020**

MELISSA RODRIGUES DA SILVA PEREIRA

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE A
UNIVERSIDADE E A ESCOLA**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Ensino – Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Susana Soares Tozetto

**PONTA GROSSA - PR
2020**

P436 Pereira, Melissa Rodrigues da Silva
 O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia
 como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola / Melissa
 Rodrigues da Silva Pereira. Ponta Grossa, 2020.
 533 f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

 1. Estágio curricular supervisionado. 2. Articulação universidade - escola. 3.
 Formação - professor. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de
 Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12

TERMO DE APROVAÇÃO

MELISSA RODRIGUES DA SILVA PEREIRA

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a) Prof. Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG



Prof. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito - UEM



Prof. Dr. Alessandro de Melo - UNICENTRO



Prof. Dra. Marcela Teixeira Godoy - UEPG



Prof. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia - UEPG

Ponta Grossa, 18 de dezembro de 2020.

Dedico a tese aos meus filhos, Leonardo e Elena, que acompanharam minha luta diária e com eles divido essa conquista e a minha mãe Nelci, que acreditou sempre no meu potencial e incansavelmente me apoiou, meu exemplo, minha incentivadora.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste tempo de doutoramento muitas pessoas foram importantes e acompanharam meu crescimento pessoal e profissional, agradeço:

Ao meu filho Leonardo e minha filha Elena, motivo da minha luta diária, não há palavras que possam expressar tudo o que passamos juntos para que esse sonho se concretizasse, nós sabemos! Obrigado pelo apoio, confiança e compreensão em todos os meus momentos de ausência. É por vocês que continuarei vencendo.

À minha Mãe Nelci e meu irmão Maciel, que na minha ausência estiveram sempre dispostos a proteger e cuidar dos meus, fazendo tudo com muito amor, discernimento e paciência.

Ao meu pai Gilberto, sempre incentivador.

À professora Dra. Susana S. Tozetto, minha orientadora, pela sua paciência, sabedoria e por compartilhar além dos conteúdos acadêmicos a sua amizade.

Aos professores do PPGE/UEPG, da Banca examinadora, do DEPED/UEPG e os professores participantes da pesquisa. Obrigado pelas contribuições na construção e avaliação da tese.

Às minhas colegas do GEPTRADO, pessoas importantes nas decisões e encaminhamentos da pesquisa.

Às minhas amigas e companheiras da UEPG, Elismara, Paola e Cristiane que me acolheram, me ouviram, me deram conselhos, me incentivaram e compartilharam experiências. Entre tantas idas e vindas, estiveram sempre por perto.

Às minhas amigas da vida, Betina, Valdirene, Carla, Jane, Fabiane, Juliana, Pricila, Franciele, Flavia e Janete que fizeram parte da minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Obrigado pelo ombro amigo e por todos os bons momentos e importantes conselhos que me proporcionaram durante meu doutoramento.

Aos meus amigos, Marcio, Diego, Vanessa, Carina, Marcela, Alessandra, Everaldo, Stella, Marciane, Rosana, que sempre torceram por mim, a amizade e o entusiasmo de vocês foi essencial.

Ao meu companheiro André, que com muita paciência me ouviu por tantas vezes na finalização deste trabalho, e que em tão pouco tempo se tornou muito especial em minha vida. Obrigado pelas palavras de incentivo e seu carinho. Por tudo e por tanto.

Aos meus alunos, que nesses 13 anos de docência no Ensino Superior são uns dos motivos para que eu me torne a cada dia uma professora melhor.

Agradeço a todos e todas que contribuíram e estiveram comigo nesse processo formativo, meus agradecimentos.

“Para saber construir o objeto e conhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo objeto propriamente científico é consciente e metodicamente construído, e é necessário conhecer tudo isso para nos interrogarmos”. (BOURDIEU, 1999, p. 64).

RESUMO

O estudo tem como objeto o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista que a articulação que o estágio pode promover entre a universidade e a escola está atrelada ao processo formativo docente de maneira contínua. Tem-se como problemática: De que maneira os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem esta atividade como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola? O objetivo geral da pesquisa foi: Analisar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem a disciplina enquanto possibilidade de articulação entre a universidade e a escola. E os objetivos específicos: Desvelar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvem a articulação entre universidade e a escola; Investigar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia enquanto processo formativo docente contínuo. Fundamenta-se a pesquisa pela abordagem qualitativa e a perspectiva praxiológica com base na análise social, prescrita por Bourdieu. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de questionários e entrevistas realizados com professores que atuam na disciplina de estágio em duas universidades públicas no estado do Paraná, e foram transcritos e analisados com base na Metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) que possibilitou relacionar categorizações aos objetivos da pesquisa, perfazendo o ciclo da análise a partir das reflexões sobre o processo formativo docente. Para a pesquisa, foram abordados os seguintes conceitos: universidade, escola, campo, capital simbólico, *habitus*, o curso de Licenciatura em Pedagogia como formação inicial e o estágio como articulador dos campos formativos. Tais conceitos foram fundamentados em: Bourdieu (1983, 2011, 2004, 2005, 2008); Chauí (2001, 2003); Saviani (1984, 1997, 2005, 2007, 2008, 2009); Gatti (2013; 2014), entre outros. Apresentamos as discussões acerca da articulação entre universidade e escola, e por meio das representações ideológicas que permeiam a Educação Superior e a Educação Básica, da produção acadêmica, bem como os documentos que definem aspectos sobre a aproximação dos campos formativos. A tese defendida é de que o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia é um campo contínuo obrigatório e que nele deve se constituir uma das possibilidades de articulação entre a universidade e a escola. Os resultados evidenciaram que os professores entrevistados percebem a relevância da materialização, acolhida e do acompanhamento que são necessários às atividades do estágio. Mas ainda não declaram sobre o reconhecimento do estágio como articulador entre a universidade e a escola de maneira contínua. Suscitam várias possibilidades de “aproximação”, e afirmam que as atividades da disciplina são momentos importantes na medida em que entendem que o contato com a realidade escolar permite que os acadêmicos estagiários vivenciem uma experiência do ser professor na Educação Básica.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Articulação Universidade e Escola; Formação de Professores.

ABSTRACT

The study has as its object the Supervised Curricular Internship of the Pedagogy Degree course, considering that the articulation that the internship can promote between the university and the school is linked to the teacher training process in a continuous way. The problem is: How do Supervised Curricular Internship teachers perceive this activity as a possibility of articulation between the university and the school? The general objective of the research is: To analyze how the Supervised Curricular Internship teachers perceive the discipline as a possibility of articulation between the university and the school. And the specific objectives: Unveil how Supervised Curricular Internship teachers develop the link between university and school; Investigate the Supervised Curricular Internship of the Pedagogy Degree Course as a continuous teacher training process. Research is based on the qualitative approach and the praxiological perspective based on social analysis, prescribed by Bourdieu. The research data were obtained from questionnaires and interviews carried out with professors who work in the internship subject at three public universities in the State of Paraná, and were transcribed and analyzed based on the Discursive Textual Analysis Methodology (DTAM) which made it possible to relate categorizations to the research objectives, making up the cycle of analysis from the reflections on the teacher training process. For the research, the following concepts were approached: university, school, field, symbolic capital, habitus, the Pedagogy Degree Course as initial training and the internship as articulator of the training fields. Such concepts were based on: Bourdieu (1983, 2011, 2004, 2005, 2008); Chauí (2001, 2003); Saviani (1984, 1997, 2005, 2007, 2008, 2009); Gatti (2013; 2014), among others. We present the discussions about the articulation between university and school, and through the ideological representations that permeate Higher Education and Basic Education, academic production, as well as the documents that define aspects about the approximation of the training fields. The thesis defended is that the Supervised Curricular Internship of the Pedagogy Degree Course is a continuous mandatory field and that it should constitute one of the possibilities of articulation between the university and the school. The results showed that the teachers interviewed perceive the relevance of materialization, acceptance and monitoring that are necessary for the activities of the internship. But they still do not declare on the recognition of the internship as an articulator between the university and the school in a continuous way. They raise several possibilities of "approximation", and affirm that the activities of the subject are important moments as they understand that the contact with the school reality allows trainee academics to live an experience of being a teacher in Basic Education.

Keywords: Supervised Curricular Internship; University and School; Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Teses e dissertações sobre a articulação entre a universidade e a escola no período de 2007 a 2017.....	29
Quadro 2	- Caracterização dos dez professores participantes da pesquisa das duas universidades.....	57
Figura 1	- A Escola: aproximações e contribuições no Estágio Curricular Supervisionado.....	65
Figura 2	- A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e a sua organização: possibilidades, dificuldades e propostas.....	65
Figura 3	- A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e a sua importância na formação do pedagogo.....	66
Figura 4	- Precarização do trabalho dos professores de Estágio Curricular Supervisionado.....	66
Figura 5	- Possibilidades de articulação entre a universidade e a escola....	67
Quadro 3	- Etapas da ATD e procedimentos.....	68
Gráfico 1	Ano de publicação dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas do Estado do Paraná.....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Círculos Investigativos Dialógicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRES	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
DCNs (2006)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia
DCNs (2015)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais da Educação Básica
EAD	Educação a Distância
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACIBEL	Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas Marechal Cândido Rondon

FACISA	Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Foz do Iguaçu
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato de Toledo
FAFIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
FECIVEL	Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPTRADO	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente
ICJ	Iniciação Científica Junior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIBIC EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEs	Programas de Mestrado e Doutorado em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDE	Tempo de Dedicação Exclusiva
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 METODOLOGIA DA PESQUISA E A REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	24
1.1 O CENÁRIO DA ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE ESCOLA (2007 / 2017)	25
1.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS	28
1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	40
1.4 A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	43
1.4.1 A abordagem teórico metodológica da pesquisa: a Praxiologia de Bourdieu.....	44
1.4.2 Os campos da pesquisa.....	47
1.4.2.1 Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO.....	48
1.4.2.2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.....	50
1.4.2.2.1 UNIOESTE Cascavel.....	50
1.4.2.2.2 UNIOESTE Foz do Iguaçu.....	51
1.4.3 Procedimentos metodológicos dos instrumentos da pesquisa.....	53
1.4.4 Caracterização dos agentes participantes da pesquisa.....	54
1.4.5 Metodologia de análise.....	56
1.4.6 Organização dos dados.....	61
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DOCENTE: AS UNIVERSIDADES E AS ESCOLAS PÚBLICAS.....	68
2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DO CONTEXTO HISTÓRCIO ÀS POLÍTICAS RECENTES.....	68
2.2 A UNIVERSIDADE COMO CAMPO CIENTÍFICO.....	88
2.3 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE.....	102
2.4 A ESCOLA PÚBLICA: CAMPO FORMATIVO DOCENTE EM EVIDÊNCIA.....	123
CAPÍTULO 3 OS CAMPOS FORMATIVOS DOCENTES E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ARTICULADOR.....	137

3.1 UNIVERSIDADE E ESCOLA: QUESTÕES E DESAFIOS DE ARTICULAÇÃO.....	138
3.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO.....	167
3.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ.....	176
3.4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO; FORMAÇÃO, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE ARTICUAÇÃO COM A ESCOLA.....	185
CONCLUSÕES.....	201
REFERÊNCIAS.....	212
APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	224
APENDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	225
APENDICE C - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.	227
ANEXO A - CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIÇÃO ÉTICA - CAAE SOB O NÚMERO 74898017.8.0000.0105.....	260
ANEXO B - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS TRÊS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CAMPOS DA PESQUISA.....	263

INTRODUÇÃO

A presente tese de Doutorado em Educação tem enquanto objeto de análise o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia, ansiando que ele pode promover a articulação entre a universidade e a escola, compreendidas como instituições educativas e sociais.

Recorremos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2015), como documento norteador para discutir a aproximação entre a universidade e a escola, já que, no período de 2016 a 2019 foi o balizador da organização curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Em meio a escrita da tese, as DCNs/2015 foram revogadas devido à Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Esse documento foi elaborado e definido sem discussão e participação aberta à comunidade acadêmica e dos professores da Educação Básica. O texto da BNC (BRASIL, 2019) provoca inquietações em relação aos profissionais da educação e a formação docente, levando em conta que o formato da redação que se apresenta, externa retrocessos às DCNs de 2015 (BRASIL, 2015). A BNC (BRASIL, 2019) explicita experiências internacionais, nas quais as propostas neoliberais estão atreladas à reprodução produtiva que vai se definindo no decorrer do documento. E quanto ao conteúdo presente no documento, não trata de conhecimento, mas da relação de aprendizagens essenciais, de saber fazer, que descaracteriza o conhecimento científico e desvaloriza a universidade atacando o campo da ciência e isso interfere na aproximação da universidade e os proponentes das políticas brasileiras. Assim delinea-se que não é apenas um documento, mas um projeto que tem uma posição política e ideológica assumida.

Não se tem aqui a intenção de discutir a BNC (BRASIL, 2019), mas de explicitar que está nas pautas dos movimentos, associações e entidades. Além disso, essa diretriz não é um documento isolado em termos de política de formação de professores, uma vez que, está atrelada à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, da Educação Básica e do Ensino Médio, além da reforma do Ensino Médio e que culminou na BNC de formação e no ano de 2020 anuncia-se a

BNC de formação continuada.

Considerando o cenário e as políticas públicas vigentes que induzem à problematização e discussão diante do contexto atual referente ao curso de Licenciatura em Pedagogia, observamos a importância em buscar unidade entre a universidade e a escola. E isto, provoca dúvidas, reflexões, e desperta para novas pesquisas, ou seja, desafios de como organizar, planejar e articular o processo formativo docente de forma contínua e convergente. A articulação aqui discutida e analisada tem como proposta unir, ligar, aproximar, relacionar as ações de maneira horizontal, simultaneamente, de modo a compreender a universidade e a escola como campos formativos docente de maneira igualitária.

Mesmo que a determinação legal anuncie sobre a importância da articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, a limitação de ações que poderiam dar conta desta primazia ainda estão perceptíveis nas lacunas veladas do processo formativo docente que percorrem questões ideológicas e sociais, permeadas pela política, economia e questões pedagógicas, na qual são relacionadas à ausência da articulação entre a universidade e a escola.

Os desafios e a preocupação com a formação docente e a importância das pesquisas nesta área são anunciados por Gatti (2013) quando ressalta a atenção em relação aos professores da Educação Básica. Eles constituem um ser vital, essencial no contexto contemporâneo e são uma das oportunidades para entender a formação, a docência e sua visibilidade na sociedade como um todo. A provocação posta por Gatti (2014, p. 36)

Há um acúmulo de impasse e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil, que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar.

Os escritos de Gatti (2014, p. 40) apresentam o decurso do processo formativo docente no curso de Licenciatura em Pedagogia, associado ao Estágio Curricular Supervisionado. Ao ponderar sobre as Licenciaturas, refere-se que os currículos dos cursos apresentam, de maneira dividida, a formação por área de conhecimento e a prática de ensino. “Pode-se perguntar se a formação panorâmica, fragmentada e reduzida encontrada nos currículos dessas Licenciaturas é suficiente

para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na Educação Básica”.

A asserção converge ao que está disposto nas pesquisas apresentadas no item 1.1. da tese, que expõem sobre a fragmentação e a negligência entre a Educação Básica e a Educação Superior e que afastam a escola da universidade. Ou seja, os próprios currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia não dão suporte para que a articulação entre os dois campos formativos aconteça. “O panorama é preocupante dada a insuficiência da formação oferecida para subsidiar a atuação de um profissional docente na Educação Básica”. (GATTI, 2014, p. 34).

À vista disso temos a premissa de que as DCNs (BRASIL, 2015) podem ser balizadoras do cenário que envolve a articulação entre a universidade e a escola. Portanto, nesta pesquisa tomamos como opção esse documento para discutir o processo formativo docente, apesar de termos clareza das discussões presentes sobre a permanência ou não do documento. Pois, as ações constituintes da formação de professores podem ser compreendidas e efetivadas na universidade e na escola, preferencialmente por meio do Estágio Curricular Supervisionado.

Promover a articulação de maneira legitimada, possibilitará avanços no que concerne ao curso de Licenciatura em Pedagogia, ao afirmar que o Estágio Curricular Supervisionado pode vincular a universidade e a escola de maneira contínua e obrigatória. Assim, ultrapassa as ações momentâneas, verticalizadas e fragmentadas de parceria, relação, aproximação, entre outras ações que tem sido alvo de pesquisas na área da formação de professores e educação¹.

Ao pesquisar sobre a Educação Superior e a Educação Básica, há necessidade de superar a visão funcionalista, meritocrática da educação, objetivando um acesso igualitário a todos, e que a educação escolar e universitária deve ser garantida democraticamente e, superar que o desempenho escolar é resultado da origem do indivíduo (BOURDIEU, 2008). No entanto, o desenho que vem se apresentado atualmente na educação brasileira é de que a instituição escolar é percebida como uma das principais instituições que mantém e se legitima privilégios sociais, ou seja, há que superar a perspectiva funcionalista, de que os fatos sociais influenciam mais nas ações, do que na estrutura.

¹ As ações chamadas aqui de momentâneas, verticalizadas e fragmentadas se destacam nas teses a partir da revisão da produção acadêmica, que se apresentará no primeiro capítulo desta pesquisa.

Esta é uma das premissas que justifica elegermos as obras de Pierre Bourdieu para teorizar essa pesquisa, pois, o estudo corresponde aos elementos existentes na sociedade, possíveis de articular às ciências, descrevendo as questões sociais de forma que possamos entender as manifestações das estruturas, tanto políticas, quanto sociais. Como por exemplo, as questões da formação docente que se concretizam na Educação Superior e perpassam a Educação Básica. Buscar a relação que se constitui socialmente entre universidade e escola sem amarras, acreditando no papel importante do professor na sociedade, pois a ele cabe a superação do senso comum e a elaboração do conhecimento, de maneira que estabeleça relações com as estruturas estruturantes que possibilitam as transformações do campo, superando os ritos institucionais.

Uma das possibilidades para que se efetive a articulação entre a escola e a universidade é a partir do Estágio Curricular Supervisionado, como um campo de disputa por ser um componente curricular obrigatório, que busca conceber relações às demais disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Recorrendo ao estágio podemos identificar, discutir e analisar aspectos que poderão indicar limitações, desafios e avanços que clarificarão a tese defendida. Articulado de forma indissociável ao encontro com a escola, o estágio viabiliza um campo de estudo sobre o processo formativo docente, por meio da pesquisa, integrado à realidade escolar. Outro desafio, é superar a compreensão dicotômica que recai sobre o estágio, a divisão entre a teoria e a prática. Pois, conforme Lüdke (2013, p. 124) “o estágio está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma voltada ao aspecto teórico, outra para o prático”.

Percebemos nas leituras de teses e dissertações para revisão da produção acadêmica, que a escola convida e/ou aceita a universidade para planejar ações, na maioria das vezes nos momentos em que as políticas públicas de governo ou de estado demandam, por meio de parcerias e de programas pré-determinados, geralmente com incentivo financeiro. Igualmente, com menor frequência a aproximação da universidade com a escola é promovida por grupo de estudos ou pesquisas que organizam e efetivam estudos de caso ou programas de formação continuada. Essas ações por ora se aproximam, e, outrora se distanciam, configurando-se meramente como uma proximidade momentânea, dificultando a articulação de modo que seja reconhecida como um processo formativo contínuo,

quicá institucionalizado, já que essas ações em sua maioria acontecem pela determinação política de ordenamento.

Para que se efetive a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, busca-se a compreensão por meio das políticas públicas que devem promover o fortalecimento contínuo, não apenas de favorecimento ou afastamento momentâneo, mas que sejam incorporadas pelos docentes do curso de Licenciatura de Pedagogia, pelo Estágio Curricular Supervisionado e também pelos documentos que balizam essa licenciatura. Da mesma forma, os professores das escolas podem incorporar ações de proximidade e articulação com a universidade.

É neste contexto, de escola e de universidade, ou seja, do processo formativo docente que levantamos alguns questionamentos: A articulação entre a escola e a universidade é posta como um princípio legal, mas como é efetivada? Como os professores do curso de Licenciatura em Pedagogia percebem e compreendem a articulação entre a universidade e a escola? O curso de Licenciatura em Pedagogia em sua atual organização curricular e pedagógica possibilita a articulação entre a universidade e a escola? Ou tem produzido o afastamento? Por meio do Estágio Curricular Supervisionado a universidade compreende a escola como um campo do processo formativo docente? Partindo do pressuposto de que a formação inicial de professores tem sido panorâmica e fragmentada, qual formação poderá dar conta dessa articulação? E quais serão os desafios desta formação frente aos ataques e a fragmentação dos currículos?

Dessas interrogações sucederam os argumentos e a problemática central da pesquisa: De que maneira os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem essa atividade como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola?

Os argumentos em torno do Estágio Curricular Supervisionado como mediador da articulação entre a escola e a universidade e no contexto do processo formativo docente são:

a) Afirmamos que a universidade é uma instituição social e educativa, responsável pela produção e disseminação do conhecimento científico, e, a sua estrutura organizacional favorece a fragmentação de suas ações em relação aos seus princípios, o que pode delimitar sua atuação.

b) Reiteramos que o curso de Licenciatura em Pedagogia é responsável pela formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, e ao considerar os princípios que balizam a organização da universidade, o Estágio Curricular Supervisionado pressupõe que por meio de sua organização e efetivação a universidade se articula com a escola.

c) Evidenciamos que a escola trata a realidade, reproduz conhecimento mesmo que esteja imersa às questões políticas que se manifestam na organização pedagógica e social desse campo.

d) Assumimos que a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica pode aproximar as discussões entre os campos, e possibilitar a aproximação entre os mesmos. E que, a articulação é um conceito ainda impreciso no que toca sobre o processo formativo docente, dadas às questões ideológicas que estão justapondo as ações contínuas.

e) Certificamos que o Estágio Curricular Supervisionado, reconhecido de maneira institucionalizada como parte do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, é, proveniente de ações contínuas. Porém, ainda requer uma compreensão articuladora, na qual os professores da escola e da universidade necessitam se reconhecer como co-responsáveis no/do processo formativo docente.

Os argumentos citados permitem afirmar que a tese que defendemos sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado como articulador entre a universidade e a escola, é essencial para o processo formativo docente. O estágio, também se manifesta num movimento anunciado pelas DCNs (BRASIL, 2015), como um campo contínuo e obrigatório.

Além disso, aproximar a pesquisa em educação das duas realidades (universidade e escola) possibilita um novo olhar em relação ao processo formativo docente, no curso de Licenciatura em Pedagogia. A defesa da importância desta articulação tanto para a Educação Superior quanto para a Educação Básica, poderá ser ampliada como uma via de mão dupla, de forma que as ações que perpassam a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia sejam efetivadas no Estágio Curricular Supervisionado e vice versa.

A apresentação dos argumentos possibilitou elencarmos os seguintes objetivos:

a) Analisar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem a disciplina enquanto possibilidade de articulação entre a universidade e a escola.

b) Desvelar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvem a articulação entre universidade e a escola;

c) Investigar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia, enquanto processo formativo docente contínuo.

Concebemos que o resultado de uma investigação se manifesta entre o objeto e a sua importância social, simultâneo ao amparo teórico, que orienta o seu desdobramento. Para isso, o pesquisador requer de conhecimento teórico epistemológico sólido e experiência sobre as questões do campo pesquisado.

A constituição metodológica da pesquisa foi delineada a partir da Praxiologia, de Bourdieu (2005) a fim de compreendermos que o Estágio Curricular Supervisionado poderá promover a articulação, na integração dos campos, escola e universidade. Assim, na busca da superação isolada entre o objetivismo e subjetivismo são necessárias as relações, que podem mediar as ações, tanto objetivamente quanto subjetivamente. Portanto, se justifica o conceito de Praxiologia, o qual reconhece e articula o agente social e a sociedade, considerando os elementos individuais e coletivos, de maneira que se compreenda a totalidade.

Nesse sentido, para compreender os campos da pesquisa, duas universidades públicas do estado do Paraná foram selecionadas, tendo em vista que dentre essas, três cursos tinham o seu Projeto Pedagógico do Curso² (PPC) atualizado disponível no site da instituição em 2018, de acordo com as DCNs (BRASIL, 2015). Também realizamos a análise sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, e os documentos analisados foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (BRASIL, 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia – DCNs (BRASIL, 2006) e as DCNs (BRASIL, 2015). Esses documentos são balizadores da universidade, da escola e da formação de professores. No decorrer do texto os documentos permearão as discussões do objeto da tese.

Os procedimentos metodológicos, partiram das entrevistas como procedimento para coleta de dados com os professores que lecionam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em três cursos de Licenciatura em Pedagogia de duas universidades públicas do estado do Paraná, o que possibilitou a

² Os PPCs dos três cursos analisados encontram-se na íntegra no final da tese como Anexo 2 para consulta.

caracterização dos agentes³ participantes da pesquisa por meio da coleta dos dados censitários. A organização da coleta de dados foi baseada na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016), que viabilizou a captação de um novo emergente a partir das entrevistas sobre como os professores de Estágio Curricular Supervisionado compreendem essa disciplina como articuladora entre a universidade e a escola.

A partir da aproximação com professores de estágio que contribuem com formação de professores, pretendemos incorporar subsídios que fortaleçam a discussão sobre a formação inicial. Bem como a importância e as necessidades de se promover momentos de reflexão didática teórica metodológica da organização da Educação Superior e da Educação Básica, sem a pretensão de esgotar o debate, mas, apontar novas questões que possam suscitar deste. Ou seja, “alargar o repertório da nossa ciência, dos pontos de vista teórico e metodológico. Alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação, [...] é para isso que serve a pesquisa educacional”. (NÓVOA, 2015, p. 271).

Para tanto, a tese se estrutura em três capítulos, ordenados a partir da correlação entre os dados empíricos confrontados com a teoria escolhida para fundamentar este trabalho, de modo a possibilitar sentido à nossa interpretação ao explicitá-la, e leva-se em conta o que anuncia Bourdieu; Wacquant (1992), *apud* Catani (2017) que nos ajuda na compreensão dos fundamentos da sociedade, e a partir dos seus conceitos esclarecerem algumas lacunas em relação ao processo formativo docente. Assim, as concepções anunciadas pelos estudos favorecem-nos no entendimento sobre a universidade, a escola e o estágio, e, as relações entre os agentes sociais em diferentes campos, de forma individual e coletiva.

Portanto, o primeiro capítulo apresenta a revisão da produção acadêmica da pesquisa e o cenário da articulação entre a universidade e a escola. As dissertações e teses provenientes dos PPGEs que se preocuparam em aproximar a Educação Básica e Educação Superior como objeto de análise. A amostra se deu a partir da busca na plataforma Sucupira, e a partir da coleta destas pesquisas foi possível analisar como se constituem os dois campos formativos, sua importância diante das

³ O termo agente se justifica pela abordagem epistemológica que a tese vem se fundamentando. Baseada em Bourdieu, o agente social está imerso na ação, atuante e envolvido. Ademais, a terminologia advém de outros conceitos que perpassam a teoria bourdieusiana, assim como o *habitus* e as questões que decorrem as estruturas sociais e o agente, bem o a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade.

pesquisas científicas nos últimos dez anos e compreender de que maneira a concepção de articulação está marcada nas pesquisas já publicadas. Também apresenta os procedimentos metodológicos, a abordagem qualitativa, a perspectiva praxiológica da pesquisa, o instrumento para coleta de dados e a metodologia de análise, a ATD de acordo com Moraes, Galliazzi (2016). Instituíram-se possibilidades de relacionar categorizações aos objetivos da pesquisa, e assim a compreensão do novo emergente, pretendendo perfazer o ciclo da análise como um todo, a partir das reflexões que balizaram sobre o Estágio Curricular Supervisionado, processo formativo docente, a articulação, a universidade e a escola.

No segundo capítulo apresentamos sobre a formação docente no Brasil, o contexto histórico e político da universidade e do curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como evidenciamos a escola pública enquanto campo formativo docente.

O terceiro capítulo é proveniente das discussões acerca da articulação entre a universidade e a escola, amparadas por Bourdieu (2005, 2008) que se aproxima dos aspectos sociais e que são possíveis de relacioná-los com a ciência e com a educação. Logo, a discussão acerca dos conceitos fundamentais de sua teoria, o *habitus*, o campo, o capital simbólico que se desdobra em capital econômico, capital científico e capital social. A universidade vista como articuladora da produção de conhecimento e das relações que se estabelecem na sociedade, e a escola como produtora e reprodutora das estruturas sociais, dotada de *habitus*, de políticas e de questões ideológicas que ultrapassam sua estrutura física e pedagógica.

Por fim, trazemos as conclusões, e listamos as referências utilizadas no estudo, posteriormente, segue um conjunto de anexos e apêndices empregados e elaborados para a investigação.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA E A REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Partimos do pressuposto que o processo formativo docente pode superar o espaço da universidade e se estabelecer também na atuação docente e na escola. Portanto, ao evidenciar como objeto desta pesquisa o Estágio Curricular Supervisionado, realizado pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, como mediador para efetivação da articulação entre a universidade e a escola, presume-se que realmente os estágios realizados pela universidade na escola sejam de fato, compreendidos como articulador entre as duas realidades, como uma ação contínua, de modo a dar conta da função social da universidade, mesmo que estejam em um constante campo de forças e disputas. Ademais, os estágios enquanto articuladores para além do ensino, como uma instância formativa que deve promover novos elementos à pesquisa e à extensão.

O referencial teórico metodológico da tese elege a teoria de Pierre Bourdieu (2004), para fundamentar os desafios e as fragilidades que se apresentam nos campos formativos: a universidade e a escola. Ao ponderar os campos formativos enquanto estruturas estruturantes sociais que cercam os indivíduos, o curso de Licenciatura em Pedagogia mobiliza o Estágio Curricular Supervisionado como uma ação articuladora, de maneira dialética e contínua. No referencial teórico interessamos discutir o pesquisador e seu papel fundamental na sociedade, pois, compete a ele superar o senso comum, investigando uma nova compreensão do campo, das suas relações, do seu modo de vida próprio e da sociedade.

Os tópicos que serão tratados no capítulo iniciam pela apresentação da revisão da produção acadêmica que teve como eixo a articulação entre a universidade e a escola, e, por meio de um recorte temporal de dez anos (2007/2017) que se justifica pela publicação dos trabalhos que foram defendidos a partir de 2007, ano esse que iniciou a implementação das DCNs (BRASIL, 2006). Em seguida faz-se o desenho da constituição metodológica da pesquisa, a abordagem teórica metodológica amparada por Bourdieu e os campos da pesquisa, seguidos da apresentação de cada universidade selecionada. Assim, a configuração dos procedimentos metodológicos dos instrumentos da pesquisa, a caracterização dos sujeitos e a metodologia de análise serão também apresentadas neste capítulo.

1.1 O CENÁRIO DA ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE ESCOLA (2007 / 2017)

No intuito de aproximar o objeto da tese à produção acadêmica já existente, e por compreendermos que a revisão de literatura é uma etapa importante da pesquisa, realizamos busca no banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira⁴ em 2017, e, identificamos 103 PPGEs no Brasil que formam parte da busca para coleta dos dados da revisão da produção acadêmica.

Em três programas não foi possível o acesso no período da busca⁵, sendo eles: Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal do Oeste do Pará. Desta maneira a investigação perfez um total de 100 PPGEs.

Na Plataforma Sucupira os PPGEs estão divididos por regiões (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste, Sul), e para a revisão da produção acadêmica pesquisamos inicialmente pelos seguintes descritores: *articulação; parceria, interação, interlocução, aproximação, relação, escola, universidade, Educação Superior, Educação Básica e estágio supervisionado*. Na busca pelo descritor “*estágio supervisionado*”, foram consideradas apenas pesquisas que tratassem do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os descritores que escolhemos apareceram em várias pesquisas, entretanto o entendimento não é o mesmo da tese que tem o Estágio Curricular Supervisionado como mediador da articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Na coleta selecionamos oito trabalhos (teses e dissertações), que apresentaram em seus títulos “universidade e escola”; “Ensino Superior, Educação Superior, Educação Básica, ensino básico”, com enfoque na formação docente. Inúmeras pesquisas estão atreladas ao Ensino Médio, às condições de ingresso, acesso e permanência na Educação Superior, às condições dos alunos, às tecnologias e tendo como campo da pesquisa outras licenciaturas. Desta maneira, não foram consideradas na análise. Justifica a escolha, já que a pesquisa será pautada no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia.

⁴ Esta plataforma é uma ferramenta que possibilita o acesso às informações do Sistema Nacional de Pós-Graduação, e por ser uma fonte segura e transparente que disponibiliza os cursos avaliados e reconhecidos de Pós-Graduação, oferecendo assim a comunidade o acesso também às pesquisas defendidas nos PPGEs reconhecidos no Brasil.

⁵ A busca foi realizada em dezembro de 2017 e janeiro de 2018.

A revisão da produção acadêmica sobre a articulação entre universidade e escola possibilitou identificar, registrar e categorizar teses e dissertações que contribuíram para o avanço das pesquisas na área nos últimos dez anos, (2007 a 2017). A definição pelo período de busca na Plataforma Sucupira das teses e dissertações, entre 2007 a 2017 se justifica devido à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Esse documento foi a primeira organização sobre o curso após a publicação da LDB. (BRASIL,1996).

O documento assegura a docência como base para a Pedagogia e visa superar a dicotomia entre licenciaturas e bacharelados, entre outras especificidades e atribuições do acadêmico e licenciado do curso de Pedagogia. Esse documento fará parte do texto de forma mais ampla no capítulo que discutiremos especificamente sobre a formação docente em Pedagogia. Sendo assim, trazemos as pesquisas realizadas após a publicação das diretrizes até o ano que se fez a pesquisa, no caso 2017. Portanto, se confirma a relevância da temática da tese e, ao mesmo tempo, reforça a necessidade de realizar novas pesquisas, porque a articulação entre a universidade e a escola tendo o Estágio Curricular Supervisionado como mediador entre Educação Básica e a Educação Superior ainda é silenciado nas pesquisas que compuseram a revisão da produção acadêmica.

Admitimos que desta maneira a produção acadêmica possa alcançar e contribuir para a reflexão dos problemas cotidianos que rodeiam a Educação Básica, e ao mesmo tempo proporcionar que o professor da escola, por vezes formado na própria universidade, se reintegre ao processo formativo como docente. E, se sinta partícipe das discussões acerca dos processos de democratização e qualidade do ensino público, bem como de sua própria atuação.

A partir do recorte temporal nas pesquisas desenvolvidas no período de 2007 a 2017 obtivemos a seguinte amostragem inicial, demonstrada pelo Quadro 1:

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre a articulação entre a universidade e a escola no período de 2007 a 2017.

Ano	Natureza	Autor	Título	Instituição
2008	Tese	FREITAS, Zulind L.	Um projeto de interação universidade-escola como espaço formativo para a docência do professor Universitário	Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
2008	Dissertação	MARTINS, Eliane D.	Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
2010	Dissertação	CARVALHO, Paulla H. S. de.	A formação continuada de professores da Educação Básica pública e a função da Universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor litoral.	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
2010	Dissertação	REIS, Marelise de F. G.	A pesquisa em parceria universidade e escola uma cartografia de possibilidades.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
2010	Tese	WIELEWICKI, Hamilton de G.	Prática de ensino e formação de professores um estudo de caso sobre a relação universidade – escola em cursos de licenciatura.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)
2014	Dissertação	NASCIMENTO, Ana Maria do.	O Estágio Curricular Supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
2015	Tese	OLIVEIRA, Adriano.	A iniciação científica júnior (ICJ): aproximações da Educação Superior com a Educação Básica	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2017	Tese	LEIRIAS, Cláudia M.	Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de Educação Básica	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Fonte: Plataforma Sucupira.

Nota: Informações Organizadas pela autora (2020).

Ao iniciar a etapa de análises das pesquisas selecionadas na revisão da produção acadêmica, a apresentação dos trabalhos no texto a seguir será em ordem cronológica, na medida em que a Educação Básica e Educação Superior têm suas mudanças em decorrência de sua organização legal. A maneira apresentada a seguir contribui para que possamos visualizar os avanços em relação às discussões que se fazem em meio às políticas públicas que foram entrando em vigência, as quais balizam a formação de professores nos cursos de Licenciatura.

1.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Uma das hipóteses que buscamos nas teses e dissertações que compõem a revisão da produção acadêmica é de que a articulação entre a universidade e a escola seja um percurso de via dupla. Ou seja, que as ações a serem analisadas não aconteçam apenas de maneira verticalizada, em que a universidade determina o que a escola tem que fazer, mas sim, que a escola e seus agentes sejam ouvidos e se sintam partícipes do planejamento, organização e efetivação das propostas, projetos, programas, pesquisas e do Estágio Curricular Supervisionado. Ademais, que as discussões das ações também possam mobilizar pesquisas futuras. As aproximações subsidiam a formação, o trabalho coletivo, dialógico, participativo, com e entre os sujeitos que compartilham saberes interdisciplinares, o que pode instigar mudanças coletivas e pessoais. (REIS, 2010).

A tese de Freitas (2008) foi selecionada para análise porque versa sobre a parceria entre escola e universidade por meio de um projeto de formação continuada desenvolvido por professores universitários das Licenciaturas de Ciências e Matemática. A discussão evidencia sobre a docência, o ensino e a prática pedagógica na escola e na universidade, e destaca estas ações por meio da pesquisa na universidade. O objetivo da tese foi de compreender como a pesquisa desenvolvida pelo professor da universidade poderia ser uma possibilidade de formação para a docência e a escola, um local que o professor pudesse se reconhecer como:

[...] integrante de uma estrutura social autônoma que se relaciona com as demais estruturas no espaço social e compreender a universidade como micro organização (subcampo), em torno das áreas de conhecimentos construídas por agentes não consensuais entre si, relacionando-se às demais organizações (campos), sendo mais ou menos permeáveis às organizações externas em função da autonomia construída nessas micro organizações. (FREITAS, 2008, p. 15).

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de transcrições de registros em áudios das reuniões que ocorreram durante vigência do projeto analisado na tese. Freitas (2008) defende a tese de que situações caracterizadas pelo trabalho conjunto entre professores da universidade e professores da escola são potencialmente ricas para que os primeiros produzam conhecimento sobre objetos relacionados à docência.

Neste estudo, percebemos que a formação inicial e a formação continuada e, a docência foram os objetos da pesquisa, uma vez que no decorrer do texto apresentou um projeto iniciado em 2000 que durou até 2005. Outrossim, Freitas (2008, p. 43) durante a apresentação da tese evidencia que as ações empreendidas na proposta se fizeram enquanto parceria entre a universidade e a escola, mas isso de maneira momentânea, ou seja, com tempo definido para início e fim. Assim, “toda relação universidade/escola é sempre tomada pelo lado da aprendizagem do professor da academia”.

Ao aproximar o estudo de Freitas (2008) com a proposta da presente tese, convencemo-nos mais uma vez que a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica acontece de maneira momentânea. O compromisso social por meio do projeto analisado afirma que essa aproximação/ relação/ parceria/ articulação, não é entendida enquanto um comprometimento contínuo da universidade, da escola, do processo formativo docente e de resistência enquanto compromisso institucional, social e político.

Mediante cronologia das pesquisas que compõe a revisão da produção acadêmica, Martins (2008, p. 17) analisou as práticas literárias desenvolvidas pelo projeto formação e prática do professor de literatura, e como campo a escola básica. Estudo esse, onde acredita-se que para alcançar resultados produtivos na prática docente é necessário o trabalho coletivo, por meio da construção de saberes e que a formação inicial – curso de Licenciatura em Letras Português “[...] não foi o suficiente para responder as dúvidas e as necessidades que foram surgindo durante a atuação na escola”.

A pesquisa contou com a participação de professores da escola, pesquisadores da universidade e estudantes do curso de Licenciatura em Letras - Português. O envolvimento desses sujeitos possibilitou a investigação sobre as dimensões teóricas e práticas de projetos colaborativos e “como a parceria colaborativa entre a universidade e a escola básica contribui para a construção de alternativas teóricas e práticas às inadequações do trabalho com leitura literária” (MARTINS, 2008, p. 25).

A pesquisa teve como ponto de partida e de chegada o Estágio Curricular Supervisionado dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português, o qual mobilizou reflexões acerca da formação inicial, do currículo, das disciplinas do curso e das falhas na formação que não evidenciavam o ensino como elementar no

curso, deixando de lado a primazia da formação docente, o que amparava a dicotomia teoria/prática. Martins (2008, p. 6) relata e analisa o projeto anunciado, como uma possibilidade de parceria colaborativa entre a universidade, e, a escola e de que maneira essa ação pode superar as “práticas consideradas inadequadas de leitura literária”. Para atingir os objetivos da pesquisa, fez-se a triangulação de dados e utilizou o diário de campo para coleta de dados, observações, questionários, entrevistas e análise documental.

Martins (2008, p. 130) considera que a parceria colaborativa:

[...] representou uma alternativa à formação de professores na medida em que contribuiu para estreitar os laços entre a universidade e a escola básica, aproximando os graduandos da vivência prática de sala de aula [...] e integrando a professora da turma onde se realizou os estágios da universidade, [...] como também contribuiu para a ressignificação de concepções e práticas de leitura literária [...].

Neste sentido, concordamos com Martins (2008) pois, ao clarificar sobre a aproximação entre a escola e a universidade, o diálogo, a parceria, a troca de experiências, as discussões coletivas tendem a aventar soluções às problemáticas cotidianas, concepções e a prática docente, seja ela na universidade e/ou na escola. E na compreensão sobre as licenciaturas, frisa a respeito da necessidade e importância das disciplinas pedagógicas para a formação do professor. Essa pesquisa se difere da tese aqui defendida, considerando o recorte, que é nas práticas literárias e com isso traz possibilidades para que os estudantes se sintam mais seguros em relação aos estágios e ao início de carreira. E, que os futuros professores tenham a oportunidade de estarem mais próximos da realidade escolar por meio do diálogo, o que por fim se define como um processo de socialização profissional docente, que possa superar dicotomia teoria/prática.

Dando continuidade às análises, Carvalho (2010), apresentou uma proposta de formação continuada coordenada e desenvolvida por professores chamados de articuladores da UFPR Setor Litoral, os quais mobilizaram ações nos municípios no entorno do campus universitário, tendo como compromisso a formação da rede pública litorânea. Discutiu e investigou conceitos sobre formação inicial e continuada e analisou a função e objetivos da universidade. Pressupondo que a universidade “enquanto instituição social que tem também no conhecimento sua função social, que deve contribuir para instrumentalizar teoricamente o professor”, de acordo com

Carvalho (2010, p. 9). A relevância da pesquisa se destaca por ser uma das possibilidades de reconhecer que a universidade é uma instituição social compromissada com a socialização dos conhecimentos para todos, ora pela formação inicial, ora por programas de formação continuada.

A análise entre a Educação Básica pública municipal em dois municípios e a universidade proponente, para que obtivessem dados, adveio de observações do ambiente onde se realizou a formação continuada, aplicação de questionários, entrevistas e levantamento nas secretarias municipais de educação. Carvalho (2010) buscou contribuições para sua discussão nas políticas públicas que balizam o sistema de ensino, dentre as que mais se destaca é a declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES)⁶ de 2008 que defende a:

[...] função da universidade é a partir do entendimento de sua natureza como instituição social, [...] como bem social. [...] Educação Superior não se esgota na transmissão fragmentada de conhecimento, mas suas ações têm vistas à transformação em benefício da sociedade. (CARVALHO, 2010, p. 32).

A dissertação de Carvalho (2010) se diferencia da tese defendida porque analisa o contexto de escola básica e da universidade pelo viés da formação continuada e sua organização legal, desde a legislação nacional até a organização da própria UFPR Setor Litoral. Nota-se que a pesquisa apresentada trouxe como avanço às questões positivas da relação universidade escola, contradições políticas e declarações, e ainda, as falas dos professores da escola básica e o que entendem por formação continuada, onde fica notório que em sua maioria participam das formações por exigência e isso se dá com hora, dia, local e assunto pré-definido pela secretaria de educação.

Ademais, Carvalho (2010, p. 137) destacou que a UFPR Setor litoral “[...] se vê como parte responsável pela formação dos indivíduos do entorno da universidade, para além da formação inicial”. Logo, os professores da escola não vêm a universidade como um meio que pode contribuir com o trabalho docente da e na escola básica. Por vezes, compreendem que a universidade tem apenas o papel

⁶ Esta Conferência contribuiu para identificar as principais demandas da América Latina e do Caribe com a perspectiva da Conferência Mundial de Educação Superior, prevista para o ano 2009, assim como as ideias que fundamentam e impulsionam a consolidação, expansão e crescente qualidade e pertinência da Educação Superior na região. (CARVALHO, 2010, p. 31)

de dar conta da formação inicial e que não há articulação entre esses dois campos formativos.

O próximo estudo investigado foi a dissertação de Reis (2010), provém de um projeto proposto por um Grupo de Pesquisa composto por professores da universidade, pesquisadores, pós-graduandos e professores da rede municipal de ensino. O grupo despertou as discussões que mobilizaram ações iniciadas na escola e que atingiram a universidade. Inicialmente a escola buscou parceria com a universidade para dar conta de um problema pontual, a indisciplina, que anteriormente por meio de reuniões pedagógicas, os docentes não sentiram avanços em relação à organização dos seus estudos. Foram cinco instituições participantes, constituindo assim o coletivo pesquisado, com encontros na secretaria de educação, na universidade e nas escolas. Mas, a pesquisadora permaneceu apenas com uma escola, a qual teve como ponto de partida o relatório anual da escola e juntos identificaram e viabilizaram várias situações experimentadas na escola.

O projeto é visto por Reis (2010) como um processo de formação continuada aos professores da rede municipal que participaram com o objetivo de compreender a tessitura da pesquisa em parceria, universidade e escola, como potencializadora da formação continuada dos sujeitos implicados no/com o contexto. Para chegar a essa compreensão afirma-se que a pesquisa em parceria contrapõe a pesquisa tradicional, a primeira “ancorada numa vertente positivista, ou seja, no paradigma dominante em que a objetividade e o quantificável fundamentam as análises do foco em estudo, normalmente, desarticulado do ambiente em que a pesquisa ocorre”. (REIS, 2010. p.13). Para coleta de dados utilizou diário de campo, correio eletrônico e entrevistas e como metodologia a cartografia para análise dos dados.

Destarte, a universidade e a escola, pareadas em suas ações e condições, possibilitam a construção de um novo cenário educacional. E a dissertação de Reis (2010) julga isso como um desafio maior, que poderá ampliar as redes de pesquisa, atingir mais pessoas e aproximar os dois campos formativos. A pesquisa mostra um avanço em relação ao ouvir a escola, os professores e os problemas pertinentes do cotidiano daquele campo. E o coletivo da escola ao expressar em suas falas sobre pesquisar em parceria avistando como o trabalho vai se fazendo coletivamente. A dissertação fez uma análise bem extensa a partir das falas das professoras participantes, relacionando as características que:

[...] compõem a pesquisa em parceria e os princípios orientadores da mesma, ademais os impactos decorrentes deste processo, nas pessoas e nos meios (realidade) em que os sujeitos interagem, ou seja, nos seus pontos/lugares de origem (micro) e no/com o Grupo de Pesquisa (macro) [...]. (REIS, 2010, p.71).

Os pormenores da pesquisa de Reis (2010) salientam que a parceria por ela anunciada não foi pensada de maneira institucionalizada, ou seja, não cita na dissertação o tripé que baliza a Educação Superior, mas sim, uma ação provinda de um Grupo de Pesquisa. Que, inicialmente por meio das pessoas que tinham relação com a escola, trouxeram ao grupo, temáticas que inquietavam os professores da rede municipal.

Extrapolando os limites do texto, percebemos que a pesquisa de Reis (2010) se destaca pelo seguinte pressuposto: a escola foi o ponto de partida para a pesquisa que se realizou em parceria, isso se difere dos trabalhos analisados até aqui. Essa proposição sucedeu no Grupo de Pesquisa, mas a temática para o planejamento das ações foram a partir das falas dos professores e do relatório escolar anual.

No bojo das leituras para a construção deste capítulo, as pesquisas analisadas até o momento apresentam a parceria por meio de ações desencadeadas pela universidade e revelam sobre a importância da aproximação e consideram que os professores sejam ouvidos. Mas, a pesquisa de Reis (2010) dá conta do que as demais pesquisas denunciavam, já que o projeto anunciado realmente parte do contexto escolar.

O Grupo de Pesquisa fez um trabalho com igualdade de condição de participação, os professores dos dois campos formativos (escola e universidade) resistem pelo mesmo objetivo, a ampliação do empoderamento dos sujeitos, e da emancipação e que a articulação deve ser contínua entre a escola e a universidade, por intermédio dos sujeitos. Inferimos que Reis (2010) pauta sobre a continuidade da articulação e enfatiza que os professores que estão na escola e na universidade, para mais, a tese que se apresenta destaca que o Estágio Curricular Supervisionado também interessa aos agentes sociais que fazem parte desse processo formativo docente.

Seguindo, tem-se a tese de Wielewicki (2010), que apresenta um estudo de caso sobre a relação universidade e escola em cursos de licenciatura e a

inquietação por essa temática emergiu pela falta de relação entre essas instituições diante das atividades de prática de ensino. Esse estudo envolveu 12 cursos de licenciatura de uma universidade federal, e teve a participação de professores da escola e da universidade, para investigar as perspectivas sobre a relação universidade e escola. A tese ainda apresenta uma análise realizada de uma parceria institucional entre uma universidade norte-americana e as escolas públicas. A tendência de ampliar a pesquisa para outro país é uma das características que se diferencia das demais teses e dissertações analisadas, já que se discutiu os avanços e limitações em relação às duas instituições educativas num outro modelo e perfil de escola e de universidade.

Como resultado, Wielewicki (2010, p. 8) evidenciou que a maneira que está organizada a universidade e a escola:

[...] não favorece maior envolvimento dos docentes universitários das licenciaturas com o contexto da escola e tampouco ajuda a promover uma relação mais simétrica entre as instituições e atores envolvidos. Tal arranjo reflete e produz isolamento no âmbito dessas instituições e atores, bem como dentre elas e isso, por sua vez, não contribui para aflorar o potencial formativo que ambas instituições efetivamente podem ter.

Com base nos resultados, a tese analisada confere com as demais pesquisas, concernente à dificuldade de aproximar a universidade e a escola diante do modelo que se tem destas duas instituições. Mas, como avanço Wielewicki (2010) problematiza a aproximação na prática de ensino e aponta algumas possibilidades teóricas e metodológicas para essa disciplina, que tem como objetivo o processo formativo docente.

Ao tomarmos como referência a dissertação de Nascimento (2014), vem à tona mais uma possibilidade de articulação entre a escola e a universidade e o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia. Para coleta de dados foram selecionados dez acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia para participar da pesquisa, e como critério para a escolha deveriam ser graduandos, que já tivessem realizado os três estágios do curso. E por meio de Círculos Investigativos Dialógicos (CID), um procedimento inspirado em Paulo Freire⁷ ofereceu a organização, para que os dados da pesquisa pudessem ser coletados neste grupo especificamente. Na qual defende que o CID é uma possibilidade de aproximar a

⁷ “Diálogo em Freire, é a categoria escolhida para analisar a relação existente entre Universidade e Escola a partir do Estágio Curricular Supervisionado.” (NASCIMENTO, 2014, p. 18).

escola e a universidade, tendo o Estágio Curricular Supervisionado como preeminente para o diálogo entre esses dois campos formativos.

Concordamos com Nascimento (2014) ao destacar que o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia se sobrepõe aos conteúdos e conhecimentos construídos na universidade, supera-os. Assim, constrói novos conhecimentos provenientes de uma problematização da própria escola, que serão trabalhados no campo do estágio por meio da docência dos acadêmicos estagiários, por que razão “o Estágio é uma forma específica de *práxis*, na medida em que se situa num campo de conhecimentos específicos, com intencionalidade consciente previamente definida. O Estágio Supervisionado é, portanto, atividade teórico/prática”. (NASCIMENTO, 2014, p. 68). Perceptível na dissertação a discussão de que a contradição está posta no contexto escolar, e a mesma condição estabelecida na universidade é instituída na escola, e o modelo produtivo atualmente impõe, fiscaliza e exige qualidade, sem se preocupar com o real sentido desses dois campos formativos e com a educação de qualidade.

Nascimento (2014) defende que o estagiário do curso de Licenciatura em Pedagogia precisa tomar como sua a Educação Básica e a escola, pois, é nesse contexto que a sua formação e profissão se estabelece. E a preocupação na pesquisa se assegura quando apresenta que o acadêmico não se sente à vontade e nem partícipe quando questionado sobre o espaço escolar. Julgamos que essa preocupação também é nossa, uma vez que o aluno partícipe da universidade e da escola, poderá mobilizar mais uma oportunidade para a articulação universidade e escola.

Concernente à revisão da produção acadêmica, Oliveira (2015) pesquisou sobre a articulação entre a Educação Básica e a Educação Superior em sua tese e apontou que essa ação é restrita e, por vezes, até inexistente. Apresentou que as iniciativas para aproximar esses dois campos formativos são provenientes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de programas e planos que estão vinculados à iniciação científica e a pesquisa.

O que se diferenciou das demais pesquisas analisadas até aqui, é que, a pesquisa de Oliveira (2015) analisa a Iniciação Científica Junior (ICJ), como um programa articulador entre a universidade e a escola por meio da formação inicial de pesquisadores (alunos do Ensino Médio). Defende que há afinidade entre as

políticas científicas e educacionais no processo de orientações dos bolsistas, a relação entre as escolas pesquisadas e as expectativas dos diferentes segmentos envolvidos. Defende que a ICJ potencializa a constituição de um círculo virtuoso entre a escola e a universidade e isso favorece o início de uma perspectiva que poderá trazer/ levar a pesquisa para a escola.

Ao apresentar sobre a política de formação inicial de pesquisadores na Educação Básica por meio da ICJ, sendo o campo da pesquisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), teve como objetivo investigar a política de formação inicial de pesquisadores na Educação Básica com foco no PIBIC-EM e suas recontextualizações na prática dos quatro *campi* da UFSC e das dez escolas públicas pesquisadas.

A pesquisa possibilitou que todo o contexto histórico, político e social da ICJ fosse desvelado e analisado, já que Oliveira (2015) trouxe os documentos de política científica e educacional e, o encontro dessas com a Educação Básica e quais as razões da política na aproximação entre a universidade e a escola, tornando comum alguns conceitos que tratam as políticas no intuito de:

[...] identificar os pressupostos teórico-ideológicos dessas políticas consensuadas e hegemônicas no discurso das Sociedades do Conhecimento, analisamos o Relatório Bindé, da UNESCO. Os documentos brasileiros analisados foram os *Livros 'Coloridos'* produzidos durante o Governo FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010), com a finalidade de conduzir as políticas científicas e educacionais do Brasil na década passada e na atual, apresentando recomendações para essas áreas. (OLIVEIRA, 2015, p. 85, grifo do autor)

Ademais, a concordância entre as políticas de fomento:

[...] à formação de professores/pesquisadores do CNPq e da CAPES, direcionadas para a Educação Básica e a implementação e o percurso do PIBIC-EM na UFSC. Em relação à convergência desses dois principais órgãos de fomento à pesquisa do país na formação inicial de professores e pesquisadores e na indução da aproximação entre a ES e a EB, adiantamos que as razões para isso estão: na melhoria dos níveis de permanência e no sucesso dos alunos da escola pública; no desenvolvimento do gosto pela ciência; na identificação precoce de novos talentos para a área científica; e na redução do Tempo Médio de Titulação (TMT) de mestres e doutores. (OLIVEIRA, 2015, p. 85).

Após toda descrição e análise do programa PIBIC-EM, Oliveira (2015) apresenta o que assumimos como referência para a tese que defendemos, a aproximação entre a Educação Superior e a Educação Básica, apontando

fragilidades e possibilidades da política de ICJ, por vezes tratada pelo “caráter meritocrático e produtivista. Por outro lado, identifica que para muitos bolsistas o PIBIC-EM é uma forma de acesso à um capital social e cultural mais elevado e busca romper com sua posição subalterna na estrutura social. Aponta os desafios da aproximação entre a escola e a universidade e destaca que nos últimos 20 anos a CAPES e o CNPq têm pautado políticas de fomento que abarcam a Educação Básica, no intuito de qualificar esse nível de ensino e a formação inicial e continuada de professores, além da formação inicial de pesquisadores.

Critica-se a perspectiva do ICJ mediante a elite científica que se fortalece pelo capital e a formação para o trabalho simples e defende que a “educação e a educação científica não devem restringir-se ao atendimento dos interesses de acumulação do capital. Por isso, defendemos a educação emancipatória.” (OLIVEIRA, 2015, p. 42).

A defesa de Oliveira (2015) em relação a aproximação / articulação da escola com a universidade vem ao encontro no que defendemos na tese. Essas ações poderão explicitar que os dois campos formativos têm em sua função o papel social de promover o avanço do conhecimento científico, além disso, que os acadêmicos que estão cursando as licenciaturas, se percebam partícipes do processo educacional como um todo, e que vislumbrem na Educação Básica possibilidades de emancipação, de pesquisa, de realização profissional e pessoal e se reconheçam como docentes.

O anúncio proveniente da pesquisa de Oliveira (2015) ecoa numa reformulação da Educação Básica, constituída de maneira desigual e fragmentada, desarticulada de uma proposta maior, que não seja apenas de governo, mas que se efetive realmente enquanto sistema de ensino, em que o conceito “sistema” realmente se organize e funcione de maneira articulada e fluente.

[...] a ICJ é uma política focal, para a descoberta de talentos para o campo acadêmico, para a redução do TMT de pesquisadores, entre outros aspectos, não sendo, portanto, para todos. Essa restrição do Programa limita a materialização de um dos objetivos dessas políticas de aproximação entre a ES e a EB. (OLIVEIRA, 2015, p. 236).

Para mais, Oliveira (2015) se dedicou em pesquisar um programa específico que considera como um fomentador da articulação entre a escola e a universidade e, faz um recorte temporal e político para desvelar as contribuições e desafios deste programa para a formação de professores da Educação Básica e o repensar sobre o

papel da escola, quando aproximam os dois campos formativos por meio da inserção da pesquisa nas escolas públicas participantes.

Sobre a pesquisa de Oliveira (2015), ponderamos que pouco se falou sobre a articulação, apenas apontou aspectos que devem ser modificados e ampliados para que a aproximação aconteça. Também enfatiza várias vezes no texto que a CAPES a partir de 2007, por meio de bolsas, convergiram para a aproximação entre a Educação Básica e a Educação Superior, e a parceria do PIBIC com o Ensino Médio promove aos alunos uma visão da pesquisa e do conhecimento científico. As bolsas de ICJ podem ser mais uma estratégia para manter os alunos no Ensino Médio na escola, e com isso qualificar a Educação Básica, e mediante análise dos dados coletados para a pesquisa por meio de entrevistas expõe que os jovens e as famílias entendem que a ICJ pode ser mais uma possibilidade de acesso à universidade.

Para encerrar a revisão da produção acadêmica entre os anos de 2007 a 2017, o trabalho de Leirias (2017) indica pelo título da pesquisa que esse trabalho seria o qual mais se aproximava do objeto que estamos construindo e defendendo. No entanto, após análise do trabalho completo, percebemos que mais uma vez essa interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior ocorreu a partir de um projeto de formação continuada.

O projeto analisado ouviu supervisoras pedagógicas da Educação Básica, que segundo Leirias (2017, p.15) é um processo de desenvolvimento profissional docente, entendido como um percurso formativo que se dá na sua trajetória de trabalho na educação, determinado por vários motivos, um “processo dialético na relação entre os fatores ambientais e do próprio sujeito. É compreendido, nesse sentido, como um ato político e intencional”. O decurso da pesquisa se fez por meio de estudo de caso com produção de narrativas, análise de conteúdos e triangulação de dados.

Leirias (2017, p. 15) defendeu a seguinte tese:

[...] projetos de desenvolvimento profissional construídos no processo de interlocução da Universidade e da Escola de Educação Básica quando orientados por princípios que reconheçam a *educação como possibilidade humana* [...] contribuem para a vivência da função de professores como *intelectuais transformadores*, dotados de consciência crítica sobre o fenômeno educativo. [...] diante da defesa de uma educação como *prática de liberdade e emancipação humana*. (grifo do autor).

Uma das preocupações difundidas na pesquisa trata da formação continuada, a qual se presume que seja organizada pela universidade, no entanto tem se estabelecido parcerias entre o setor público e o privado, para que, esse serviço chegue à Educação Básica. Paradoxalmente, é possível percebermos que esse movimento público-privado tem objetivos e, um deles é a interferência nas políticas públicas para a educação. Desta maneira, abre-se as portas das escolas para que empresas circulem, ouçam, ensinem, leiam e orientem os professores, essa é uma grande oportunidade para que o privado se estabeleça de alguma maneira no setor público e com isso (re) organize-o. E a moeda de troca é a intervenção na ordenação legal que baliza o sistema de ensino.

A maioria das dissertações e teses apresentadas até 2017 se concretizaram pela análise e exposição de projetos da universidade “para” a escola, ou seja, os conteúdos da formação e /ou dos projetos ditam o que escola precisa fazer. E o diálogo estabelecido por Leirias (2017) com a realidade pesquisada se fez por meio da inserção da autora, bolsista da pós-graduação no projeto do OBEDUC⁸. Participaram da pesquisa quatro escolas que integravam o projeto de formação continuada e de cada escola uma supervisora deu depoimento que se traduziram na produção de narrativas.

A pesquisa de Leirias (2017) enfatiza o processo formativo docente produzido a partir de experiências formativas, no caso a formação continuada, que, assim como Carvalho (2010) e Reis (2010), concordamos na defesa que essa seja uma possibilidade de aproximação entre universidade e escola. Assumimos que esse tipo de projeto analisado por Leirias (2017) é uma maneira de reunir professores e demais envolvidos na formação docente, sejam eles da universidade ou da escola, onde alguns deixam de ser expectadores e passam a ser protagonistas.

Os resultados da investigação possibilitam reafirmar a necessidade de processos de desenvolvimento profissional construídos em parceria entre a Universidade e a Escola de Educação Básica que impliquem no

⁸ O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>. Acesso em: Dez. 2017.

reconhecimento da complexidade do fenômeno educativo, bem como o reconhecimento das possibilidades emancipatórias de processos formativos que têm como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa com abordagens participativas como princípios *suleadores* político-pedagógico e epistemológico de compreensão das especificidades do campo da formação docente. (LEIRIAS, 2017, p. 7, grifo do autor).

Das questões emergentes da pesquisa, destacamos que a análise do OBEDUC difere das demais pesquisas, visto que é um programa para formação continuada com professores da Educação Básica e é amparado pela CAPES, ou seja, o propósito do observatório tem proximidade com o objeto da tese, no entanto, isso se estabelece em um projeto com período pré-determinado, concernente, acaba o prazo e o programa de formação continuada também encerra. É o que difere do Estágio Curricular Supervisionado, defendido como um processo formativo docente contínuo, que é institucionalizado e mediador entre a universidade e a escola.

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A revisão da produção acadêmica foi fundamental para aprofundar as questões teórico-metodológicas pertinentes ao objeto de estudo, contudo a análise confere ao pesquisador um novo significado referente às pesquisas já elaboradas concernentes à temática em questão. Os estudos encontrados no percurso da revisão salientam a exiguidade de pesquisas à temática de estudo, bem como uma falta de esclarecimento sobre o que de fato é a articulação entre a universidade e a escola.

Tal afirmativa ficou nítida na análise das teses e dissertações defendidas entre os anos de 2007 a 2017 nos PPGEs, que em seus títulos anunciaram a escola e a universidade ou a Educação Superior e a Educação Básica como campos formativos para a docência. Analisaram propostas, programas, projetos idealizados por professores da universidade e com prazos definidos.

Com efeito, notamos que a articulação acontece de maneira verticalizada, com projetos e/ou programas com tempo determinado. Ou seja, se há financiamento acontece a articulação, caso contrário, isso se dilui nas demandas da academia, deixando de lado o papel social, político e pedagógico da Educação Superior em relação à Educação Básica, seja para o acadêmico ou para o professor, o que torna essas ações momentâneas, com data de início e fim.

Os prazos pré-definidos muitas vezes engessam as práticas, uma vez que, a continuidade das ações promovidas pela universidade são os determinantes do que a escola tem que fazer e o como fazer já vem pronto, e à escola cabe o papel apenas de executora das demandas. Das pesquisas analisadas apenas uma pesquisa descreve que a problematização e os objetivos da pesquisa foram oriundos da escola. A maioria das pesquisas demonstram que os campos que as teses ou as dissertações analisaram, reuniram ações por vezes não institucionalizadas, ações isoladas ou de um grupo de pesquisa, de um professor, ou de um projeto, ou programa de formação continuada e também de uma disciplina de um curso, no caso o Estágio Curricular Supervisionado.

Freitas (2008), Leirias (2017), Carvalho (2010) e Reis (2010) defenderam suas pesquisas no que concerne a articulação da escola com a universidade por meio da formação continuada. Martins (2008) dissertou sobre um projeto de parceria colaborativa entre escola e universidade por meio do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras Português, assim como fez Nascimento (2014) que também dissertou pelo caminho do Estágio Curricular Supervisionado como preeminente do diálogo entre os dois campos formativos.

A tese de Wielewicki (2010) transitou por doze cursos de Licenciatura e trouxe o Estágio Curricular Supervisionado enquanto prática de ensino. Sublinhamos que esse trabalho é a pesquisa que mais se aproximou do que propomos para a tese que defendemos, visto que a universidade, a escola, a articulação e o Estágio Curricular Supervisionado que oportunizam à ação para que a articulação aconteça. O que diferencia é que o pesquisador pauta doze cursos de Licenciaturas em uma universidade federal, e na constituição da pesquisa de campo da tese que defendemos transitamos em três cursos de Licenciatura em Pedagogia, em duas universidades estaduais. Mas a constituição de ambas se ajusta, porque as teses visam explorar as concepções dos professores sobre a articulação entre universidade e escola.

Oliveira (2015) se diferenciou no que tange ao campo de pesquisa escolhido, porque analisou um programa de ICJ, que iniciou na universidade e se efetivou no Ensino Médio, com apoio de professores da universidade e da escola como supervisores do programa.

Sobre os conceitos recorrentes nas pesquisas apresentadas que definem de que maneira a escola e a universidade se encontram e ou se aproximam, seja na

parceria, na relação, e na integração, diferem da proposição da tese que defendemos. Pois, utilizamos a articulação, já que esse conceito é proveniente do que está posto nas DCNs (BRASIL, 2015) que traz esta ação como um elo que dialoga com a Educação Básica e a Educação Superior.

A análise das teses e dissertações já produzidas teve o intuito de encurtar a distância entre o que se faz na prática docente na licenciatura e a produção universitária das pesquisas nos PPGes. A partir da leitura sistemática, atenta e criteriosa dos trabalhos selecionados, identificamos aproximação entre a universidade e a escola sob diferentes perspectivas e ações, bem como dos diferentes referenciais teóricos utilizados e o tratamento dos dados coletados em cada tese e dissertação. Cada autor trouxe os dados e suas análises de maneira particular, mas podemos definir que a dialogicidade⁹, teve maior impacto quanto às análises dos dados, sejam eles coletados por entrevistas, observações ou questionários.

Algumas premissas apontadas nas pesquisas analisadas se complementam com a tese que defendemos e instigam a nos manter na discussão inicial, na defesa de que o Estágio Curricular Supervisionado pode ser o mediador para que aconteça a articulação entre a escola e a universidade. A partir da revisão da produção acadêmica novos desafios e inquietações fazem com que as discussões se ampliem acerca da formação docente, todavia o reconhecimento da docência pode ser mais uma premissa para que aconteça a articulação.

Argumentamos que, a partir da revisão apresentada, que os documentos sinalizam, instituem e determinam a articulação, mas essa ação não se efetiva de maneira institucional, na qual a universidade deve assumir realmente o tripé da pesquisa, do ensino e da extensão como determinante da função da universidade. Finalizamos afirmando que as lacunas reveladas pela revisão da produção acadêmica determinam que o tripé pesquisa, ensino e extensão, que move a universidade seja reconhecido como mobilizador das ações da formação docente, bem como das ações que poderão se efetivar de maneira articulada com a escola por meio do Estágio Curricular Supervisionado e que favorecerão e mobilizarão

⁹ A dialogicidade é um dos fundamentos da teoria de Paulo Freire, o diálogo, a educação pelo diálogo para o desenvolvimento e para a democracia. Diálogo na e pela educação e participação do homem e a sua criticidade, baseado no diálogo horizontal de um com o outro. (CARVALHO, 2010; FREITAS, 2008; MARTINS, 2008; REIS, 2010; NASCIMENTO 2014; LEIRIAS, 2017; WIELEWICKI, 2010).

mudanças institucionais a partir do envolvimento dos agentes sociais que fazem parte desse contexto educacional.

1.4 A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, buscamos desvelar a articulação que acontece entre a universidade e a escola, enfatizando que o Estágio Curricular Supervisionado é uma ação contínua que pode proporcionar tal relação, de modo a aproximar os campos, escola e universidade que fazem parte de um todo, de relações, ou seja, não estão isolados. (BOURDIEU, 2004)

A pesquisa é pautada pela abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com o olhar sobre a natureza complexa e heterogênea sobre o objeto, que nos possibilita uma análise correlata a partir dos motivadores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. E os estudos qualitativos devem ser orientados para analisar “[...] casos concretos em suas particularidades temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”, conforme completa Flick. (2004, p. 28).

A pesquisa qualitativa tem especificidades que consentem a partir da interação e vivência, seja de indivíduos ou grupos, na compreensão de situações que ocorrem nos campos formativos, tais como: analisar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem a disciplina enquanto possibilidade de articulação entre a universidade e a escola. Esse tipo de pesquisa se interessa pelas percepções dos agentes participantes, pelas suas ações cotidianas e o conhecimento diário em relação ao objeto de estudo.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18). Além de estabelecer uma relação próxima entre o pesquisador e o pesquisado. Da mesma forma, é substancial para compreender as relações entre as pessoas, os grupos e os sentidos que são construídos pelos agentes participantes da pesquisa, sobre a sua prática na universidade como docentes na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia. (FLICK, 2004).

O percurso da constituição metodológica da pesquisa se deu inicialmente pela revisão da produção acadêmica com o objetivo de buscar, analisar e interpretar o que as pesquisas já tratavam sobre a articulação entre a universidade e escola. E a partir das análises de teses e dissertações ficou nítida a lacuna no lugar em que se insere o objeto dessa pesquisa. Ou seja, na defesa de que é por meio do estágio que a articulação entre a universidade e a escola pode acontecer de maneira contínua, já que a disciplina é obrigatória e institucionalizada.

Ao longo da pesquisa, a vigilância pela ética e o rigor na cientificidade demarcaram desde a definição da problematização e dos objetivos, e em toda a descrição do texto, e a redação de todo relatório que envolve os professores participantes. Neste intento de manter a ética e como praxe das pesquisas científicas que envolvem pessoas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa e aprovado em novembro de 2017, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE sob o número 74898017.8.0000.0105. (Anexo A).

1.4.1 A abordagem teórico metodológica da pesquisa: a Praxiologia de Bourdieu

Ao encaminhar a reflexão acerca da Praxiologia, partimos do que Bourdieu argumenta sobre a sociologia, que é uma arma de defesa, seja ela pessoal ou de classe, na medida em que tenta desvendar de que maneira a sociedade consegue reproduzir nos agentes sociais todas as suas estruturas estruturantes, sejam elas políticas, econômicas, ideológicas e os valores. Desse modo, desperta-se nesta teoria explicar o porquê que a sociedade reproduz as suas estruturas e porque os agentes sociais têm a tendência de repetir e determinados comportamentos e internalizar as estruturas o que pela concepção de Bourdieu (2005) se configura enquanto *habitus*.

Afirma que tal reprodução é inconsciente, pois os comportamentos reproduzidos não são ensinados, ou seja, não há chances de o indivíduo dizer que não concorda com este ou aquele comportamento, ou tipo de valor, ou tipo de posicionamento, ou esta ou aquela ideia. Mas o comportamento é interiorizado, incorporado no agente social, por meio de mecanismos inconscientes, de maneira

que as estruturas tomam conta do agente por completo e desta maneira acontece a reprodução da sociedade. (BOURDIEU, 2001a).

Comprometido no entendimento sobre o mundo social, os escritos de Bourdieu transitam por três conceitos fundamentais: *habitus*, campo e o capital simbólico, este último se desdobra em capital econômico, cultural e social. Tais conceitos já foram anunciados anteriormente e serão ampliados no decorrer da redação.

Neste momento o objetivo é compreender o porquê Bourdieu problematiza a sociedade e a reprodução de suas estruturas e porque a transformação social é tão difícil. Denota-se então que o questionamento sobre o porquê as relações e problemas socioeconômicos estarem postos desta ou daquela maneira, e para isso, considera a Praxiologia como a teoria da prática. Sendo assim, a Praxiologia vai auxiliar na compreensão de mundo que busca articular e relacionar as estruturas, aproximando as questões que os indivíduos elaboram nas formas objetivistas que se relacionam entre si e entre o indivíduo.

O método praxiológico é um modo de compreender a complexidade social, logo transformá-la, tendo em vista que é o agente social o centro das ações humanas. Assim sendo, o conceito de *habitus* circunscreve tais ações:

[...] sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social que funciona, nesse aspecto como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre qual se exercem [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 38).

Ao caracterizar o *habitus*, percebemos que as práticas sociais são estabelecidas. De tal forma que incorpora saberes às práticas, diferenciadas apenas pelas questões culturais em relação aos agentes, também questões sociais. Assim, tendo em vista que é uma estrutura estruturante, estruturadora das práticas, que por sua vez irá determinar o *habitus*, que é uma subjetividade socializada. E isso está atrelado também à noção de campo e o efeito dos conceitos que se apoiarão na compreensão dos contextos sociais e suas relações por meio da dialética e na coerência de se compreender a sociedade. (BOURDIEU, 2005).

Abordamos neste caso a escola e a universidade como campos formativos docentes, pois são instituições que, a partir das relações sociais se transformam por meio de uma estrutura estruturante. As estruturas são envoltas por um sistema que

classifica, normatiza e de valoração já determinado, resultante de lutas passadas, de determinado contexto histórico, mas que foram interiorizadas pela própria estrutura e pelos agentes sociais, que se relacionam com esse ambiente.

É preciso ajustar-se à realidade objetiva, com possibilidades de que a atuação do agente social aconteça de maneira natural, sem que suas ações sejam produtos de regras e obediência, para que esta internalização da exterioridade aconteça de maneira que o agente possa considerar a sua própria realidade como um produto da sua luta histórica anterior. No entanto, a realidade assumida pelo agente social ao fazer suas escolhas na relação histórica, que está balizada pela estrutura, muitas vezes é descontínua, cheia de rupturas que o impedem, assim predispondo-se ao *habitus*, que advém da percepção do agente e sua relação com o campo, que tem características e leis próprias. Essa ação compõe-se da dialética entre a exterioridade e a interioridade, a objetividade e a subjetividade. (BOURDIEU, 2004).

A escolha pela abordagem praxiológica para respaldar a análise dos dados coletados nessa pesquisa, se dá porque essa perspectiva se origina da prática, que procura uma maneira de compressão e articulação entre as estruturas para que se chegue na compreensão das questões sociais. Sempre buscando o que o agente social elaborou nas suas relações objetivistas no seu meio social e entre si.

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 2005, p. 47).

Dessa maneira, fica exposto por Bourdieu (2005) como o autor apresenta o entendimento pela busca da relação dialética entre a subjetividade e a objetividade, não anulando, mas superando. Considerando que os agentes devem sempre questionar, discutir, e saber o porquê das relações das questões socioeconômicas que o cercam, estarem postas ou impostas desta ou daquela maneira. É preciso que o agente assuma concepções, ideias, valores, hábitos e práticas advindas da

estrutura social, que se apresentam exteriorizadas a ele e que a maneira dele ver o mundo seja percorrida pela ação social e pela correlação de se compreender a sociedade. De certa maneira balizada pelo *habitus*, que faz parte do movimento social constituído pelas ações e condições dispostas nas e pelas estruturas.

1.4.2 Os campos da pesquisa

A definição dos campos da pesquisa se deu por duas universidades públicas e três cursos do estado do Paraná, em função de que em 2018 os PPCs destas instituições estavam atualizados no site de cada universidade, de acordo com as DCNs (BRASIL, 2015). Este critério propiciou investigar com os agentes participantes, sobre as suas percepções em relação à articulação entre a universidade e a escola por meio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

De um total de 12 PPCs encontrados nos sites das universidades, após leitura, apenas três documentos estavam atualizados e atendiam às DCNs (BRASIL, 2015), ou seja, três cursos foram analisados, dos quais, dois são da mesma universidade, mas estão sendo oferecidos em campus diferentes, diferenciando-se o PPC de cada curso oferecido pela instituição, sendo assim, definiram-se os campos da pesquisa por duas universidades públicas e três cursos. E para o refinamento da pesquisa, optou-se em ter como agente participante da pesquisa os professores de Estágio Curricular Supervisionado atuantes na disciplina durante o ano de 2019 e 2020. Após contato com a coordenação dos cursos, entramos em contato por e-mail com todos os professores atuantes na disciplina, no entanto tivemos o retorno da totalidade 10 professores que se disponibilizaram em participar da pesquisa. A eles foram aplicados questionários como instrumento para a coleta de dados censitários e, em seguida realizado entrevista semiestruturada. Com oito professores pudemos fazer entrevista presencialmente e gravar por meio de áudio e com dois professores realizamos virtualmente. Todas foram gravadas e depois transcritas, além de que a elucidação do objetivo da tese em desvelar sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado enquanto mediador da articulação entre a universidade e a escola, sendo esta uma disciplina obrigatória no curso e que se efetiva de maneira contínua e institucionalizada.

A seguir descreveremos sobre cada universidade, campo da pesquisa, com um breve esclarecimento sobre a organização do curso Licenciatura em Pedagogia em cada instituição.

1.4.2.1 Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

A UNICENTRO foi criada pela junção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) e Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI) em 1990, reconhecida sete anos depois, em 1997. Atualmente a universidade tem três unidades, uma no município de Irati e duas no município de Guarapuava (Campus CEDETEG e Santa Cruz). A unidade de Guarapuava alcança três *campi* avançados, nos municípios de Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Pitanga e uma extensão em Coronel Vivida. A unidade de Irati possui um *campus* avançado no município de Prudentópolis. Neste momento são oferecidos 41 cursos de graduação em cinco áreas de conhecimento pela UNICENTRO.¹⁰

Para fins desta pesquisa foi analisado somente o curso de Licenciatura em Pedagogia, que iniciou em 1977, o qual PPC do curso estava atualizado de acordo com as DCNs (BRASIL, 2015) e da unidade universitária de Guarapuava, que tem a Licenciatura em Pedagogia atualmente nos três *campi* avançados já citados anteriormente.

O objetivo formativo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO apresenta em sua introdução a formação esperada tanto para o exercício da docência na Educação Infantil como para os anos iniciais do Ensino Fundamental, detalhando a formação para crianças e jovens e adultos. Prevê a gestão para a Educação Básica e para contextos não escolares, e que haja processos educativos que necessitem de conhecimentos pedagógicos. O currículo está dividido por áreas, sendo: Área de Fundamentos da Educação; Área de Teoria e Prática de Ensino e Área de Estágio Curricular Supervisionado.

Com base no diagnóstico obtido e à luz das Diretrizes Curriculares da Pedagogia (BRASIL, 2006) e das DCNs (BRASIL, 2015), o PPC apresenta o perfil desejado para o egresso de Pedagogia, e aponta para um profissional com saberes docentes e de gestão. Ancorados em conhecimentos teóricos e práticos, atua em

¹⁰ Para maiores informações sobre a história, organização, missão, objetivos, cursos, corpo docente da UNICENTRO acessar: <https://www3.unicentro.br/sobre/historia/>.

espaços escolares e não escolares, sendo capaz de criar e produzir práticas educativas. Se almeja um egresso que tenha postura ética e política, para promover e estimular o conhecimento bem como relações de ordem profissional e humana.

Sobre os estágios, o PPC do curso reúne os objetivos formativos para esta área, são eles:

Apropriar-se dos conceitos centrais que caracterizam o Estágio Supervisionado na formação do pedagogo para o exercício da docência e da gestão em instituições escolares e não escolares; Estudar o contexto educacional e da prática pedagógica, planejando intervenções adequadas e fundamentadas para os diferentes espaços escolares e não escolares, seja, as salas de aula, os laboratórios, as bibliotecas escolares e públicas, as salas de leitura, os espaços de recreação e parques, orfanatos, brinquedotecas, museus, secretarias; Analisar os processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes, currículos e fundamentos educacionais da Educação Básica; Planejar e executar atividades nos espaços formativos da Educação Básica, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento em direção à autonomia do acadêmico em formação; Planejar ações que valorizem o trabalho coletivo e organizativo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica para o ensino, a pesquisa e a gestão dos/nos processos de ensino-aprendizagem. (UNICENTRO, 2017, p. 14-15).

Sobre as áreas que contemplam os estágios do curso de licenciatura da UNICENTRO, estão: a docência e a gestão educacional. Os campos de atuação: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças e jovens e adultos); a gestão em instituições escolares e não escolares.

A apresentação e discussão sobre a organização e efetivação dos estágios na UNICENTRO serão ponderadas no Capítulo 4, que trata especificamente do estágio.

1.4.2.2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

A UNIOESTE foi criada pela junção de faculdades municipais isoladas, a Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel - FECIVEL, a Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Foz do Iguaçu - FACISA, a Faculdade de Ciências Humanas Marechal Cândido Rondon – FACIMAR, a Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato - FACITOL de Toledo e também a Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL. O reconhecimento como universidade foi em 1994. Atualmente a UNIOESTE é uma

universidade regional multicampi, formada por 05 Campi, localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo¹¹. O recorte nos cursos de graduação da UNIOESTE se deu pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista que o PPC da unidade de Cascavel e de Foz do Iguaçu estarem atualizados de acordo com as DCNs (BRASIL, 2015). O município de Francisco Beltrão, também oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia, entretanto, no momento da pesquisa pelos PPCs, este documento não atendia as DCNs (BRASIL, 2015).

1.4.2.2.1 UNIOESTE Cascavel

O curso de Pedagogia da UNIOESTE de Cascavel iniciou em 1972, é oferecido nos turnos matutino e noturno. O Campus da UNIOESTE de Cascavel tem o PPC datado de 2016, em seus objetivos aborda os aspectos formativos do aluno, respaldando-se em uma formação teórico metodológica nos pressupostos do materialismo histórico dialético. Busca promover uma formação teórico-prática para professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E objetiva o desenvolvimento de reflexão e ação sobre o espaço escolar superando a visão fragmentada da gestão e a integração do estágio e do trabalho de conclusão de curso na expectativa de integração do ensino, pesquisa e extensão.

No perfil do profissional caracteriza uma formação geral de um pedagogo que atue no ensino, organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, caracterizando a docência como base e identidade profissional. Na formação específica retoma a docência e a gestão, porém, de um pedagogo que articule o trabalho pedagógico atuando na Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica.

Fazendo o recorte do PPC do curso pela disciplina de estágio, constatamos que Campus da UNIOESTE de Cascavel tem o regulamento próprio de estágio, datado de junho de 2016, que estabelece as diretrizes e normas para a organização e o funcionamento do Estágio Curricular Supervisionado em forma de Prática de ensino do curso de Pedagogia.

Apresenta os seguintes objetivos:

¹¹ Para maiores informações sobre a história, organização, missão, objetivos, cursos, corpo docente da UNIOESTE acessar: <https://www5.UNIOESTE.br/portaUNIOESTE/proplanejamento/inicio>

Possibilitar a formação discente em ambientes institucionalizados, na interação com a realidade profissional e o ambiente de trabalho; Articular ensino, pesquisa e extensão; estabelecer relação ente teoria e prática na organização do trabalho pedagógico, garantindo a socialização do conhecimento, para o aprimoramento discente e a integração da UNIOESTE com a sociedade; Possibilitar o desenvolvimento de um compromisso ético e profissional do discente em estágio na formação do pedagogo. (UNIOESTE, 2016, 3-4).

O Regulamento próprio de estágio do curso determina também sobre: os campos de estágio; da coordenação geral do estágio; da orientação do estágio; da avaliação; as atribuições aos discentes e por fim sobre a organização do estágio em relação a carga horária e sua distribuição.

1.4.2.2.2 UNIOESTE Foz do Iguaçu

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIOESTE de Foz do Iguaçu, iniciou em 1999 e é oferecido apenas no período noturno. O PPC do curso de Licenciatura de Pedagogia do Campus de Foz do Iguaçu, datado de 2016, apresenta os objetivos em conjunto com as concepções e finalidades do curso. Apontam a emancipação humana como principal objetivo a ser alcançado, por meio de uma formação plena e integral para atuação de profissionais de educação no sistema educacional, tanto no Ensino fundamental quanto no Ensino Médio.

No perfil profissional, também dividido em formação geral e específica, almeja um profissional que articule o ensino, o trabalho pedagógico, a organização do sistema, a pesquisa e socialização do conhecimento com as políticas educacionais em espaços formais e não formais de ensino, tendo a docência como base de sua formação. Estará licenciado para a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e suas modalidades e apto à gestão escolar, tanto na Administração, Orientação e Supervisão Escolar bem como na Coordenação Pedagógica de unidades escolares e educativas.

Sobre o Estágio Curricular Supervisionado no campus de Foz do Iguaçu, no PPC menciona:

[...] um estágio que extrapole as dimensões de observação e regência, obriga ao envolvimento com a organização do trabalho pedagógico da escola, em todas as esferas, que vão do Projeto Político Pedagógico às políticas educacionais. Assim executado, o estágio também resulta na

necessidade de uma formação continuada para a rede escolar, entre outros elementos que sejam apontados pela prática social das comunidades atendidas. Prioriza-se nos estágios a vivência de atividades que remetam ao papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na escola, capaz de romper com a visão fragmentada da educação e do papel do pedagogo. (UNIOESTE, 2016, p.13).

No documento também explicita sobre a organização do estágio e a avaliação, destacando as reflexões, problematizações, a articulação e a indissociabilidade entre teoria e prática, se a prioridade é colocada na teoria, ficamos na posição idealista, o contrário também gera problemas, pois uma ação prática sem sólidos fundamentos teóricos incentiva e propicia o ativismo, o praticismo e o utilitarismo pedagógico. (UNIOESTE, 2016).

Tem-se como objetivos do estágio no curso:

[...] compreender o contexto social, político e econômico em que a instituição de ensino está inserida; possibilitar a visão de totalidade da prática pedagógica através da unidade teoria e prática; propiciar momentos de investigação e problematização da realidade escolar e educativa, seus determinantes e possibilidades históricas de intervenção com vista a emancipação; garantir a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; desenvolver uma postura ética, política, crítica e investigativa no discente; vivenciar práticas cotidianas da organização do trabalho escolar em sua totalidade; desenvolver projetos específicos para a Educação Básica; vivenciar à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas. (UNIOESTE, 2016, p.42).

Encerrada a descrição sobre as universidades, campos da pesquisa, e uma amostra sobre a organização do Estágio Curricular Supervisionado nos PPCs, a seguir iniciaremos a exposição sobre o percurso metodológico da pesquisa.

1.4.3 Procedimentos metodológicos dos instrumentos da pesquisa

O objetivo desta seção é apresentar o percurso metodológico da pesquisa, a fim de compreendermos como os professores de Estágio Curricular Supervisionado de duas universidades do estado do Paraná percebem esta disciplina como possível articuladora entre a universidade e a escola. Conforme já destacamos, a abordagem deste estudo é qualitativa, que ampara as possibilidades de compreensão, e destaca significados e características contextualizadas ao analisar determinado objeto.

Como técnica para coleta de dados, utilizamos questionários para coleta dos dados censitários e entrevistas semiestruturadas na sequência. Inicialmente entramos em contato via e-mail com a coordenação dos três cursos, explicando

sobre a pesquisa e solicitando permissão e acesso ao *e-mail* dos professores de estágio. Reunido o aceite dos coordenadores em disponibilizar os e-mails do coletivo de professores, fizemos o contato e encaminhamos o questionário, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). (APENDICE A).

Vale destacar que na UNIOESTE, tanto em Foz do Iguaçu quanto em Cascavel, a organização da disciplina de estágio é diferente da UNICENTRO, ou seja, na UNIOESTE a disciplina de estágio conta com supervisores e coordenadores, além dos professores da disciplina. Sendo assim, para que obtivéssemos um único critério de quem seriam os agentes participantes da pesquisa optamos em recrutar apenas os professores de estágio, deixando de fora os supervisores e coordenadores para serem entrevistados.

Foi enviado *e-mail* para 14 professores da UNICENTRO, 6 professores da UNIOESTE de Cascavel e 4 professores da UNIOESTE de Foz do Iguaçu. O retorno deste contato por *e-mail* foi de 10 professores e esta foi a totalidade de entrevistados que consideramos nesta pesquisa, são eles: 4 da UNICENTRO, 4 da UNIOESTE de Foz do Iguaçu e 2 da UNIOESTE de Cascavel.

A aplicação do questionário e a realização da entrevista com os professores de Foz do Iguaçu e de Guarapuava foram realizados presencialmente na própria universidade. Já com os professores da UNIOESTE de Cascavel tivemos um pouco de dificuldade no retorno da coordenação do curso para a realização da pesquisa, o que atrasou o contato com os professores. Ademais o início das aulas também foi mais tardio que nas outras universidades, e ainda, quando estávamos nos aproximando dos professores que seriam entrevistados aconteceu a pandemia do Covid-19, e as atividades universitárias foram paralisadas, o que gerou um certo receio em todos.

Com isso, foi preciso remarcar e propor que a entrevista com as professoras da UNIOESTE de Cascavel fosse realizada via *Skype*®. Uma professora que tinha se manifestado por *e-mail* anteriormente, disposta a participar da entrevista, quando fizemos o contato novamente em meio a pandemia se negou em participar por motivos pessoais. Fizemos o que foi possível, pois o isolamento social causou certo desconforto, o abalo social, econômico e psicológico atingiu a todos.

Para preservar a identidade dos participantes iremos nos referir como: P1G, P2G, P3G, P4G, P5F, P6F, P7F, P8F, P9C e P10C. As letras maiúsculas que se apresentam após os números, fazem referência ao município / universidade que o

professor pertence, ou seja: UNICENTRO / GUARAPUAVA (P1G, P2G, P3G, P4G), UNIOESTE / FOZ DO IGUAÇU (P5F, P6F, P7F, P8F), UNIOESTE CASCAVEL (P9C e P10C).

1.4.4 Caracterização dos agentes participantes da pesquisa

Há que considerar que o processo formativo docente é resultado da história e de um processo do conhecimento de maneira estruturada e organizada. A partir do *habitus*, que se integra ao capital cultural do professor, proveniente do capital simbólico, é constituída uma determinada forma de pensar e atuar. Tendo em vista que o processo formativo docente acontece num movimento constante de atualização e, se mantém numa relação dialética com a prática e o campo, o *habitus* do professor pode ser estudado fundamentando-se na verificação da trajetória deste profissional. Ademais, as questões formativas da docência estão balizadas pelas demandas profissionais, de identidade, de aprofundamento e conhecimento da realidade do seu contexto de atuação, bem como se estabelecem as ações coletivas e individuais nos campos formativos.

Na primeira parte do questionário foram solicitadas informações que revelaram a caracterização dos professores participantes, e os dados censitários foram agrupados e podem ser observados na tabela 2 a seguir.

Quadro 2 – Caracterização dos dez professores participantes da pesquisa das duas universidades.

Informações	Variáveis	Professores			Quantidade
		UNICENTRO	UNIOESTE FOZ	UNIOESTE CASCAVEL	
Vínculo empregatício	Colaborador	P1G, P2G, P3G, P4G			4
	Efetivo com TIDE		P5F, P6F, P7F, P8F	P9C, P10C	6
Formação profissional	Graduação em Pedagogia	P1G, P2G, P3G, P4G	P5F, P6F, P7F, P8F	P9C, P10C	10
	Mestrado em Educação	P1G, P2G, P3G, P4G	P5F, P6F, P7F, P8F	P9C, P10C	10
	Doutorado em Educação	P3G,	P5F, P6F, P7F, P8F	P9C, P10C	7
Tempo de atuação profissional na Educação Superior	Mais de 3 até 5 anos	P2G			1
	Mais de 5 até 10 anos	P1G, P4G			2
	Mais de 10 até 15 anos	P3G,	P5F, P6F, P7F	P9C, P10C	6
	Mais de 15 anos		P8F		1
Carga horária de trabalho semanal total na universidade que atua como docente de estágio	40 horas	P1G, P2G, P3G, P4G			4
	40 horas com dedicação exclusiva		P5F, P6F, P7F, P8F	P9C, P10C	6
Tempo de atuação com as disciplinas de estágio supervisionado na Educação Superior	1 ano ou menos	P2G			1
	Mais de 1 até 3 anos	P4G			1
	Mais de 3 até 5 anos	P1G			1
	Mais de 5 até 10 anos		P5F,	P9C	2
	Mais de 10 até 15 anos	P3G,	P6F, P7F, P8F	P10C	5
Já atuou como professor (a) na Educação Básica? Se sim especifique.	Mais de 1 até 3 anos	P3G, P4G			2
	Mais de 3 até 5 anos		P7F, P8F		2
	Mais de 5 até 10 anos			P9C, P10C	2
	Mais de 10 até 15 anos	P1G, P2G	P5F, P6F,		4
Se você atua em outro local de trabalho, especifique.	Não	P2G, P3G, P4G	P5F, P6F, P7F, P8F	P9C, P10C	9
	Sim	P1G (Educação Básica)			1

Fonte: A autora (2020).

Podemos destacar que a maior parte dos professores participantes é professor efetivo com Tempo de Dedicação Exclusiva - TIDE, com formação em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação.

É possível perceber na Tabela 2 que o tempo de atuação profissional na Educação Superior da maioria dos professores é mais de 10 anos. Desse tempo, lecionaram há mais de 5 anos com as disciplinas de estágio. Quando questionamos sobre a atuação na Educação Básica, todos os professores sinalizaram que já trabalharam na escola e uma professora ainda continua atuando.

A dedicação exclusiva é um elemento a ser considerado nesta amostra, considerando que os professores que aceitaram participar da pesquisa pela

UNICENTRO foram apenas os professores colaboradores. Desta maneira nenhum deles tem TIDE, mas todos estão com 40 horas de atuação na universidade. Ademais uma das professoras na entrevista relatou que atualmente está trabalhando com dois estágios. Há que considerar que a carga horária do professor colaborador é bem mais alta que do professor efetivo, e esta disciplina demanda tempo, além das aulas na universidade, com o acompanhamento em campo, seja na escola de Educação Básica ou nos Centros Municipais de Educação Infantil. Desta maneira, quando o professor tem dedicação exclusiva na universidade, o tempo dedicado à disciplina fica pressuposto que contribuirá na supervisão dos acadêmicos estagiários.

A definição da amostra da pesquisa embasou-se na ideia de pertencimento ao campo do objeto, deste ponto de vista “[...] um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz”. (BOURDIEU, 2008, p. 31). Ou seja, os agentes ou grupos integram um *habitus* gerador que pode variar no tempo e no espaço de acordo com as suas práticas sociais.

1.4.5 Metodologia de análise

Após a descrição da metodologia utilizada, da caracterização dos campos da pesquisa e dos agentes participantes, os dados coletados foram analisados à luz da ATD que revelou sobre a compreensão de como o Estágio Curricular Supervisionado pode articular a universidade e a escola. Atentamos ainda sobre a primordialidade da relação desta metodologia com a abordagem da pesquisa, que se caracteriza como qualitativa e que evidencia características da Praxiologia. Importante ressaltar que identifica e oportuniza o agente social e a sociedade, e pondera tanto aspectos individuais como coletivos de maneira que se entenda a totalidade. Busca um modo que favoreça a compreensão da sociedade por meio das ações estruturadas, conforme explicitamos no tópico 1.4.1. (BOURDIEU, 2008).

Utilizamos para análise a metodologia da ATD, pela qual buscamos compreender as falas dos professores, vinculadas ao contexto específico da realidade da qual fazem parte. Considera-se que tal contexto norteia o modo do agente social pensar, compreender e agir. Assim, o processo de pesquisa requer a

busca por métodos que sejam capazes de conciliar “o subjetivo e o objetivo na construção de um novo conceito de cientificidade e rigor”. (MORAES; GALLIAZZI, 2016, p. 58).

Para que seja possível apropriar-se da realidade, além do que já está posto, tomando como significativa as questões políticas e sociais, a partir da ATD poderá originar clareza sobre fatos e discursos. Este tipo de análise se encontra entre a análise de conteúdo e a análise do discurso, definindo assim novas perspectivas com características de interpretação textual. Nesta direção, cabe ressaltar que essa metodologia de análise proporciona variações, tanto dos conhecimentos e das teorias do pesquisador, quanto da sua compreensão em relação à ciência, uma vez que possibilita reconstruir os conhecimentos presentes sobre os assuntos pesquisados. (MORAES; GALLIAZZI, 2016).

A efetivação da ATD se desdobra, é o que Moraes e Galliazzi (2016) chamam de processo:

1. Desmontagem do texto: unitarização (este momento pode ser chamado também de identificação das unidades elementares para a análise).
2. Estabelecimento de relações: categorização.
3. Captação de novo emergente.

O processo apresentado em três momentos, converge num todo, são auto organizados, e a compreensão emerge de uma sequência recursiva, ou seja, por eles mesmos. Assim, cabe destacar que a organização do processo para a análise dos dados proposta pela ATD, indica os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa, no que manifestam em suas respostas e que também descrevem sobre a prática vivenciada na universidade como professores de estágio.

A organização do *corpus* textual para a unitarização e categorização, se articula ao problema da pesquisa, bem como aos objetivos, e, logo aos procedimentos metodológicos adotados no referencial teórico e na compreensão da pesquisadora.

E para que fosse possível atingir a captação de um novo emergente fez-se necessário o ciclo da ATD, que colocamos em exposição pelos passos a seguir:

Passo 1: Transcrição da entrevista → UNITARIZAÇÃO (desconstrução dos textos);

Passo 2: Levantamento de critérios a partir dos objetivos → CATEGORIZAÇÃO (relações advindas da UNITARIZAÇÃO que possibilitaram a polarização de 14 categorias micro);

Passo 3: Releitura para validação de Categorias Macro → COMUNICAÇÃO (legitimação do novo emergente).

Desse modo, o processo de análise permitiu interpretar a prática social e ao mesmo tempo pela desmontagem dos textos, momento esse de identificar e atribuir significado ao material textual, que se constituiu a partir das respostas / transcrições das entrevistas. Afirma que não há uma leitura única, uma interpretação única e objetiva, mas sim várias interpretações que dependerão tanto dos autores do texto (professores participantes da pesquisa) quanto do pesquisador, e os objetivos definidos para a pesquisa. (MORAES; GALLIAZZI, 2016).

A definição das unidades elementares e a categorização, segundo os autores, pode ser delineada a partir da relação com o fenômeno analisado, e, com os objetivos da pesquisa, da aproximação com as teorias que balizam a pesquisa e por meio da relação peculiar com o processo de categorização. Pode-se dizer que a segunda fase do processo – a categorização é a síntese da primeira fase – a unitarização. A categorização pode ser criada pelo pesquisador, é uma ação construída ao articular categorias, elementos, objetivos. Ou seja, um movimento de comunicação, que por meio dos dados coletados é possível apreender e comunicar o fenômeno que está pesquisando.

Assim, organiza-se, agrupam-se unidades elementares, sempre num ciclo novo, no sentido de promover novos conhecimentos sobre o fenômeno investigado. A categorização pode organizar as unidades elementares, num movimento constante de análise sobre o objeto da pesquisa, no qual, o pesquisador poderá em cada material textual destacar critérios com objetividade, que viabilize a redação de uma análise científica, conforme Moraes e Galliazzi (2016).

Dando continuidade ao processo de análise, o último momento do processo da ATD, é “o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compressões”. A exteriorização dos resultados, mesmo que imprevisíveis, mas que demandam certo preparo por

responsabilidade do pesquisador para que possam se efetivar. (MORAES; GALLIAZZI, 2016. p. 34).

A pesquisa caminha à luz da organização e efetivação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e seus desdobramentos no curso de Licenciatura em Pedagogia, que deve possibilitar uma aproximação com o campo de estágio – a escola. E que precisa estabelecer sua legitimidade junto aos professores da universidade que estão envolvidos no estágio, com os professores da escola que recebem os acadêmicos estagiários, bem como com os acadêmicos que frequentam a escola neste período.

Nesta direção, analisar o Estágio Curricular Supervisionado como possibilidades de articulação entre a universidade e a escola implica compreender as convergências e os distanciamentos entre os dois campos formativos docentes. Para tanto, a articulação apresenta-se como fundamental, levando em conta que a universidade e a escola estão submetidas a um sistema que prescreve e que impõe, simultaneamente, fatores de homogeneidade (leis e ordem estabelecidas), subdivisões (as mais diversas fragmentações) e a hierarquização (múltiplas, principalmente na universidade, funções, departamentalização, setores, entre outros).

Para o tratamento dos dados coletados nas entrevistas, inicialmente os áudios foram ouvidos, transcritos e analisados individualmente, de forma a gerar as primeiras impressões acerca de seu conteúdo, respeitando as etapas da ATD. As unidades elementares foram sendo delineadas a partir dos objetivos da pesquisa.

Como consequência da leitura das transcrições das entrevistas emergem as categorias, a partir das falas que foram se aproximando em função da tese defendida, na pretensão de organizar categorias elementares, e com isso realizar o ciclo de análise e atingir o novo emergente a partir da análise científica. Dessa forma, a leitura seguida da desmontagem do texto para a unitarização, o estabelecimento de relações para a categorização e a construção da análise científica para a captação do novo emergente passaram a ser assinalados e, de acordo com sua similaridade agrupados.

À medida que os textos referentes a cada professor agente participante da pesquisa eram lidos e devidamente assinalados, tomava-se o cuidado de utilizar padronizações, no caso, optamos por cores de impressão para distinguir as falas no momento da análise, para cada uma das universidades utilizou-se uma cor de folha

diferente na impressão, assim a visualização do todo e depois da categorização para construção do ciclo evidenciou-se quais eram as unidades mais visíveis em cada campo da pesquisa.

Isto posto, a análise caminhou para o estabelecimento das relações – a categorização – à medida que as releituras das transcrições eram realizadas foi possível estabelecer relações com as hipóteses da tese, dessa maneira as categorias se concederam de forma ampla, a priori. Considerando que foram duas universidades diferentes os campos da pesquisa, cada uma com sua especificidade de organização da disciplina bem como de cada professor singularmente. Foram levantadas 12 categorias micro a priori, são elas:

- a) O estágio no PPC do curso;
- b) Momentos de aproximação da universidade com a escola;
- c) O trabalho docente;
- d) O Estágio Curricular Supervisionado e a escola;
- e) Possibilidades e dificuldades para a realização do Estágio Curricular Supervisionado;
- f) Os professores da escola não se sentem partícipes do processo formativo docente do acadêmico estagiário;
- g) Como o Estágio Curricular Supervisionado é compreendido pelos professores do curso de Pedagogia de cada universidade;
- h) Possibilidades de aproximação na compreensão dos professores de Estágio Curricular Supervisionado como uma possível articulação com a escola;
- i) Contato com a escola por meio da aproximação da própria instituição;
- j) O Estágio Curricular Supervisionado e a sua importância na formação do Pedagogo;
- k) Quem poderá fazer a articulação além do professor;
- l) A extensão como possibilidade de articulação com a escola.

A unitarização viabilizou registrarmos 12 categorias micro que se aproximaram dos objetivos e hipóteses da pesquisa, o estudo e a análise deste momento da tese por meio do estabelecimento de relações proporcionou captar um novo emergente. Singularmente possibilitou inicialmente categorizar, e em seguida, para fechar o ciclo de análises, novos elementos justificados e fundamentados,

como afirmam Moraes; Galliazzi (2016), que serão discutidos e analisados a partir de agora e, uma nova organização se apresenta à medida que se elevam novas compreensões.

1.4.6 Organização dos dados

Na busca pela compreensão sobre a sociedade e suas transformações, o viés da investigação considera que para a análise dos dados coletados nos ampararmos na Praxiologia. A teoria da prática que auxilia na compreensão de mundo, que articula e relaciona as estruturas (escola e universidade) e também aproxima as demandas que os agentes elaboram de maneira objetivista que se relacionam entre si e entre o indivíduo. Defendemos que pela Praxiologia é possível expandir o conhecimento científico a respeito dos processos sociais, ou seja, analisar o processo - o Estágio Curricular Supervisionado (práticas aprendidas de fora), a partir do *habitus* por meio dos campos, a universidade e a escola e superar o fato acabado (o produto).

Desta maneira, ao considerar que o agente social é o centro das ações humanas, o método praxiológico veicula um modo de entendermos a complexidade social. E como já dito, Bourdieu (2001, 2004, 2005) nega o imediatismo, e a Praxiologia supera de tal forma que é necessário problematizar e refletir sobre como se dão as relações e as questões socioeconômicas e porque estes vêm acontecendo desta ou daquela maneira. Logo, o agente social interioriza a estrutura social que se apresenta externa a ele, e assim, consegue compreender e ver o mundo se transformando pelo movimento social coerentemente, assim, se aproximando à compreensão de sociedade.

Para chegarmos à produção de um novo conhecimento científico, como já mencionamos, apoiamo-nos na ATD, que diz respeito a uma forma metodológica de pesquisa. E nesse item é que apareceram novos fragmentos das categorias, levando em consideração que se apresentaram muitas categorias inicialmente, a partir da primeira leitura das transcrições das entrevistas a luz das hipóteses e objetivos da pesquisa. E a partir de uma releitura, uma reorganização, a luz da teoria, a volta nos textos iniciais com um novo olhar sobre a construção de um novo texto será o momento de uma nova comunicação, onde o próprio pesquisador

decide como vai elaborar novas unidades de análise de maior ou menor amplitude. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 18).

A ATD diz respeito, portanto, a um processo dinâmico em que o pesquisador, partindo dos dados empíricos, elaborou uma categorização, interpretou os dados à luz de uma concepção teórica e, em seguida, construiu argumentos que se expressaram em uma teorização.

Assim, como consequência da proximidade das 12 categorias que foram levantadas a priori e, a partir do estabelecimento das relações com os objetivos da tese, do modo de interpretar, da maneira que se deu significado a essa interpretação elegemos que para a captação de um novo emergente a organização da análise deu-se por meio de temas que compreenderam novas unidades de análise

Foi a maneira de aproximar as categorias e possibilitar ainda manter o movimento dos textos provindos da coleta de dados. Assim, à luz de uma perspectiva teórica metodológica se direciona a análise, a releitura e a comunicação das temáticas correlatas dispostas a seguir eleitas por agrupamentos das categorias já apresentadas anteriormente.

Por se tratar de uma etapa importante da análise, apresentamos a seguir em forma de figuras (1 a 5) de que maneira as 12 categorias micro foram agrupadas e a temática (categoria macro) de cada figura foi inserida e analisada em meio à redação dos capítulos e em seus subtítulos. Desta forma, apresenta-se a Figura 1:

Figura 1 - A Escola: aproximações e contribuições no Estágio Curricular Supervisionado

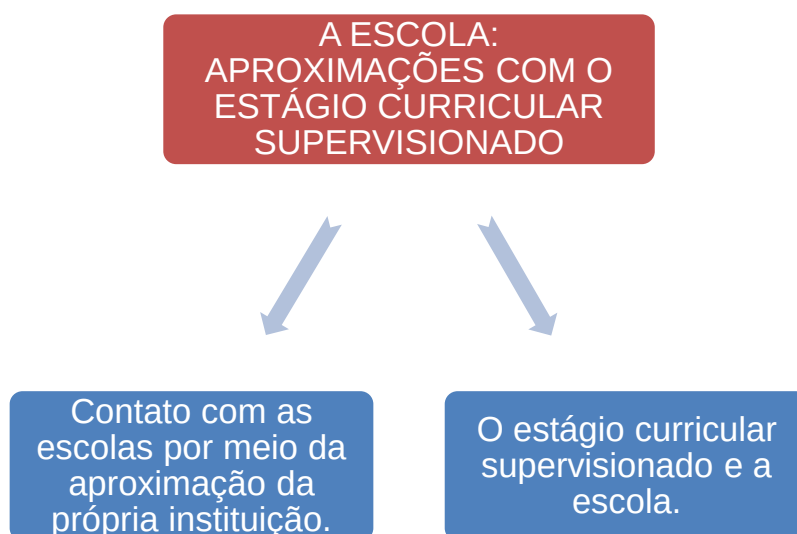
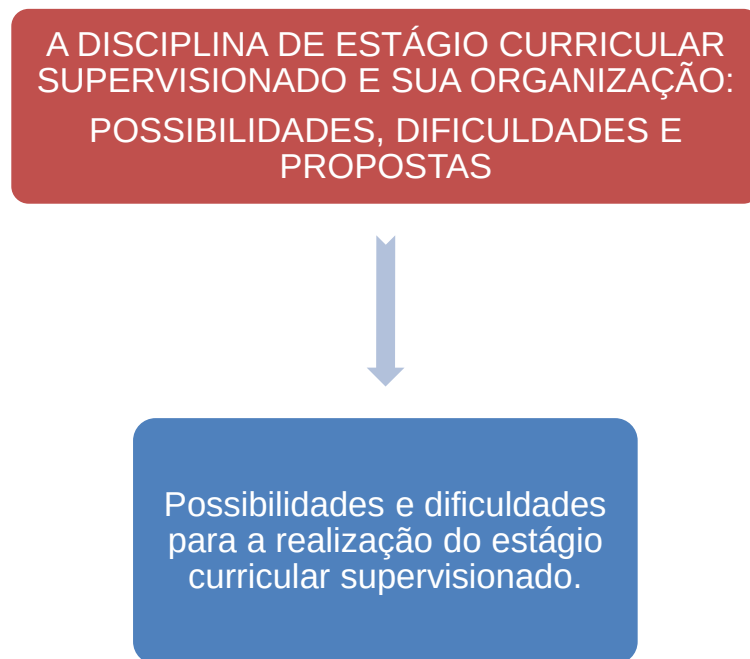
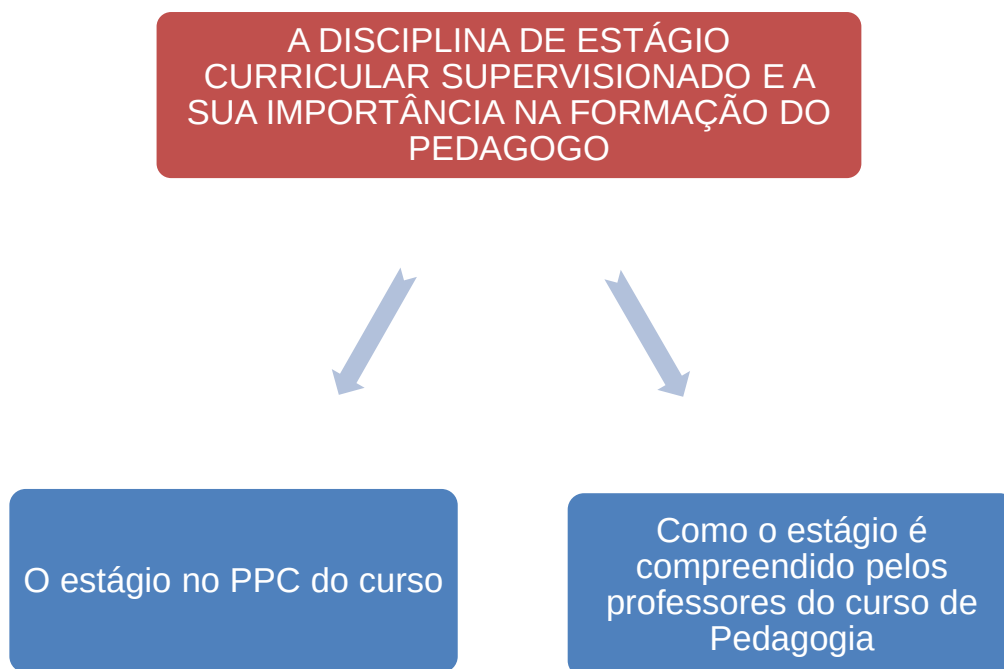


Figura 2 - A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e a sua organização: possibilidades, dificuldades e propostas



Fonte: A autora (2020)

Figura 3 - A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e a sua importância na formação do pedagogo



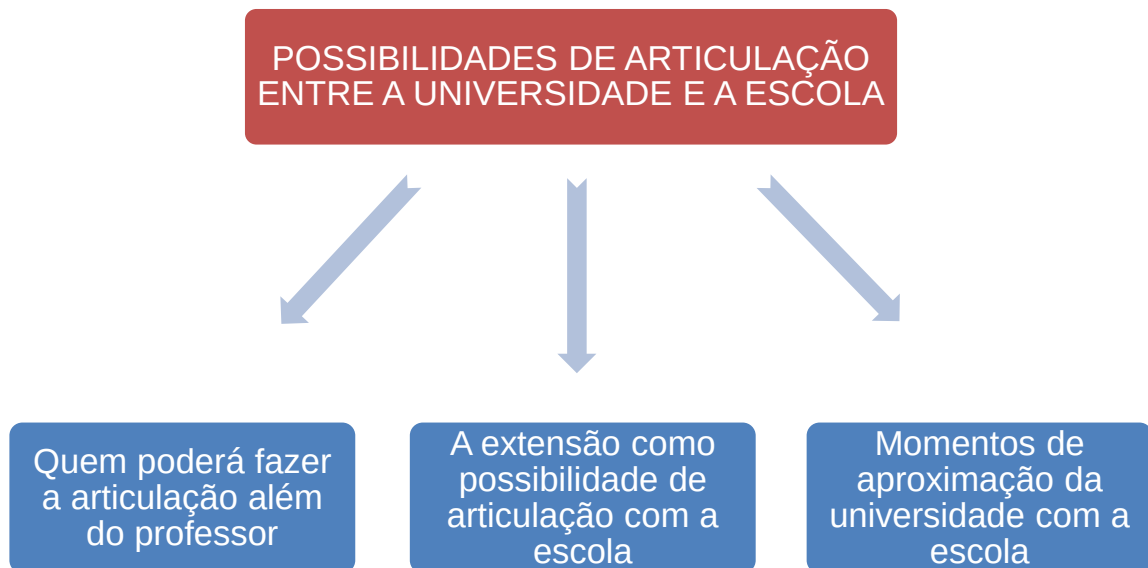
Fonte: A autora (2020)

Figura 4 – Precarização do trabalho dos professores de Estágio Curricular Supervisionado



Fonte: A autora (2020)

Figura 5 – Possibilidades de articulação entre a universidade e a escola



Fonte: A autora (2020)

Os temas se deram pela similaridade entre as falas dos professores no que tange à universidade, à escola, à disciplina de estágio e a sua organização, à disciplina de estágio e a sua importância na formação do pedagogo, e também,

possíveis ações que os professores desenvolvem junto às escolas e que eles reconhecem como sendo uma possibilidade de articulação. E por fim, o trabalho docente, principalmente em relação ao desprestígio que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado tem no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Como demonstrado nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5 a interpretação das categorias micro, em seguida a representação das categorias macro, levantadas após a unitarização, resultaram nas temáticas que estão em destaque nas figuras (novas unidades de análise).

Para a definição das temáticas buscamos aproximar as categorias por meio de uma reconstrução concomitante, pois a ATD permite entre a desmontagem do texto (unitarização), o estabelecimento de relações (categorização) e a compreensão renovada do todo se estabelecer um novo conhecimento ao objeto da pesquisa. A produção de uma nova escrita e a análise efetivada pelo pesquisador à medida que o olhar é alterado em cada movimento da investigação que se desdobra a metodologia e um processo auto-organizado, uma nova compreensão, sem previsões anteriores, mas que só iriam possibilitar um novo conhecimento, se tivéssemos percorrido as etapas anteriores do desdobramento da ATD.

Desta maneira, apresenta-se no Quadro 3 as etapas da ATD e procedimentos:

Quadro 3- Etapas da ATD e procedimentos

Etapas da ATD	Procedimentos
Desmontagem do texto – Unitarização	Leitura das transcrições das entrevistas
Estabelecimento de relações – Categorização	Separação dos textos das entrevistas impressos por três cores (três cursos de duas universidades), em seguida pela releitura das respostas foi realizada a aproximação das mesmas a partir das hipóteses da pesquisa.
Captar novo emergente	Surgimento dos significantes a partir das etapas anteriores que emergiram da relação de duas ou mais categorias e que possibilitaram temáticas que se aproximaram dos objetivos da pesquisa que possibilitaram os elementos da análise.

Fonte: A Autora (2020).

A entrevista foi realizada com perguntas abertas, baseadas na problemática e nos objetivos da pesquisa, com foco nas questões que pudessem elucidar que o Estágio Curricular Supervisionado deve possibilitar a articulação entre a universidade e a escola de maneira contínua. Assim, após a transcrição das entrevistas, da unitarização e da categorização iniciamos a análise sobre como os

professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem essa disciplina como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola e desvelar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvem a articulação entre universidade e a escola.

Ficou perceptível na análise das respostas, que uma sobressai à outra, pois quando tratavam dos aspectos da universidade, logo traziam conhecimentos da sua prática docente à fala, ou ainda, quando estavam respondendo elementos sobre o estágio ressaltam na explicação as questões da organização do curso e da própria universidade.

A transcrição foi analisada como um texto único (de cada professor entrevistado), e a partir deste texto categorizamos e tematizamos de acordo com os objetivos da pesquisa. A decisão em organizar a análise em temáticas se deu justamente por essa sobreposição nas falas dos professores, que mesmo que a entrevista fosse direcionada por perguntas abertas, a captação nas falas se aproximava, existiam similaridades entre elas.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOCENTE: AS UNIVERSIDADES E AS ESCOLAS PÚBLICAS

Neste capítulo faremos uma análise da constituição das universidades, e, apresentamos a configuração histórica na intenção de compreender de que maneira a expansão da universidade e da Educação Superior decorreu no Brasil.

O percurso da organização da universidade enquanto campo formativo docente se desenha de acordo com as determinações legais e políticas, por vezes política de governo, outrora de Estado, que a partir de um movimento que aspira a constituição e disseminação da Educação Superior conveniente à formação da elite. Discutimos sobre os encaminhamentos em relação à função da universidade e o curso de Licenciatura em Pedagogia como cenário da formação docente. Assim atendemos o objetivo, ao investigar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia enquanto processo formativo docente contínuo.

Ao se tratar do objeto de análise, o Estágio Curricular Supervisionado como articulador entre a universidade e a escola, na Educação Básica perpassam políticas educacionais, que de certo modo influenciam nas decisões e práticas, o que necessita de um olhar sobre o contexto e em toda a sua complexidade, reconhecendo a escola como um campo formativo docente, cenário de uma construção histórica e política, que merece um estudo amplo sobre a sua realidade, com suas lutas e contradições e os diálogos com os indivíduos nela envolvidos.

2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DO CONTEXTO HISTÓRCIO ÀS POLÍTICAS RECENTES

O início da República e do século XX mostraram mudanças de ordem social, econômica e cultural, bem como nas questões educacionais ampliando as decisões acerca também das políticas educacionais. A versão moderna, dada pelo Iluminismo, dá para a educação certo poder sobre o conhecimento, no entanto, o conhecimento deveria ser concretizado pela universidade. Porém os cursos foram idealizados para responder as necessidades do Estado, instrução à classe

dominante e profissionais liberais, à qualificação da elite para atuar no poder. Sendo assim, a universidade no Brasil atendia uma pequena parcela da sociedade: a elite.

Num esforço sobre a organização da Educação Superior no Brasil, na primeira república (1889-1930), algumas universidades foram fundadas, dentre elas: a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, em 1927 a Universidade de Minas Gerais e a Universidade do Rio Grande do Sul em 1928. (SOUZA, 1996). Assente, as décadas de 1920 e 1930 fazem referência ao início da preocupação com a educação no Brasil, momento este de efervescência, que iniciou o movimento de industrialização e pensamento na organização do processo de ensino. Entretanto, a universidade atendia somente aos interesses da elite, com pouca vinculação com a realidade e necessidade dos brasileiros.

A situação política, social e econômica necessitava de um novo perfil formativo no país, com acontecimentos vinculados à economia cafeeira, a qual a produção caminhava no Brasil. Também o levou ao desenvolvimento industrial, por meio da adoção do modelo econômico de substituição das importações, alterando assim o comando da nação, que passou da elite agrária à nova elite industrial. Toda a organização do país foi repensada, e um novo modelo de ensino foi necessário para atender a transformação de organização econômica, antes fundamentada no modelo agrário, agora capitalista industrial.

Toda transição do trabalho manual às máquinas, necessitava que as pessoas tivessem um novo olhar sobre a reorganização social, requerendo um investimento não mais somente prático, mas incorporado o trabalho intelectual. Atendendo as operações mecânicas, obedecendo à demanda, qualificando os sujeitos ao novo modelo de produção, instituindo assim, a escolarização da população, direcionando o projeto da educação da Primeira República ao encontro do progresso que se instituía no Brasil.

Do ponto de vista político, o período que se estende de 1930 a 1970 foi marcado pelo rompimento com a velha ordem oligárquica brasileira e pela destruição do populismo. A partir da década de 1930, a sociedade lentamente industrializava-se concentrando cada vez mais pessoas nos centros urbanos, resultando em exigências cada vez maiores com relação à educação. (CACETE, 2014).

O Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado no final da década de 1930 que vigorou até 1961, na qual previa a universidade pública ou livre (particular), devendo incluir os seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharias,

Educação, Ciências e Letras. Para Souza (1996, p. 53) “[...] o estatuto das Universidades Brasileiras, que perdurou por trinta anos, [...] ditava, com algumas variações regionais, a organização didático-administrativa da Educação Superior, sob a fiscalização do Ministério da Educação”. O modelo de universidade definido pelo estatuto desconstruía o padrão pretendido pelos liberais, pois estabelecia um modelo autoritário do governo Vargas, elitista que afastava a universidade da realidade social da comunidade a qual estava inserida.

Ainda com tantas transformações necessárias a educação brasileira, na década de 1930 por meio do Ministério da Educação e Saúde, estabelece mudanças e planos para a estruturação da universidade, assumido por Francisco Campos, que baixa decretos em relação à educação. Dentre esses, o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que organiza a Educação Superior:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931, p. 1).

Mediante tais encaminhamentos, é necessário um novo olhar sobre a regulamentação da educação no Brasil. Para isso, com grande entusiasmo pela educação, alguns educadores tomaram frente à causa e assinaram o *Manifesto dos Pioneiros* (1932), escrito por liberais Escolanovistas. O documento previa uma escola única, laica, obrigatória e gratuita, e permitiu o avanço no debate e na mobilização da sociedade civil em torno da educação, por meio de uma reconstrução educacional pública.

Lançado o Manifesto dos Pioneiros para atender aos apelos de uns e ao desafio de outros, não faltaram incompreensões e hostilidades, mas foram inúmeras as adesões provenientes de quase todos os Estados, e altamente significativo o acolhimento, por parte da imprensa e dos meios educacionais. A repercussão do Manifesto foi, de um lado, o reconhecimento da necessidade de adaptação do sistema educacional, e por outro lado, a preocupação que se teve de submeter todo o plano de reconstrução educacional do Brasil às condições sociais, econômicas, políticas e administrativas. Aos iniciantes dessa renovação educacional cabiam o

dever de formular em documento público as bases e diretrizes do movimento, contra a educação tradicional. Para a descentralização do ensino um plano comum se apresentou: o plano de reconstrução educacional que organizou a educação - Escola Infantil (4 a 6 anos), Educação Primária (7 a 12 anos), Educação Secundária (12 a 18 anos) e as Escolas Superiores. Dos debates travados a partir da organização desencadeada pelo manifesto o que resultou foi o primeiro esquema de bases e diretrizes da educação nacional, inspirado no princípio de descentralização, segundo o qual, dentro do programa do manifesto, compete aos Estados organizar, custear e ministrar os seus sistemas de ensino.

A primeira universidade criada no Brasil, já no período da segunda república, após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da educação nova, foi no estado de São Paulo em 1934, a Universidade de São Paulo (USP), que por decreto assinado por Fernando Azevedo procurou pela implantação da USP reconquistar a hegemonia política paulista. E para isso, foram reunidas várias faculdades tradicionais e a USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil.

Soares (2002, p. 36) afirma:

Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores.

A instituição representou uma situação transformadora, que norteou a direção do sistema brasileiro de Educação Superior. Segundo Cacete (2014) a criação da USP por meio do Decreto 6.284 em 25 de janeiro de 1934, foi marcada por uma história de conflitos e negociações relacionados à resistência da elite paulista ao governo central no Rio de Janeiro. O surgimento da USP configurou-se como produto de um projeto político e ideológico, visando formar as elites intelectuais e dirigentes do país. Cabe ressaltar que, nesse ínterim, não tínhamos cursos de formação para professores, nem tampouco a preocupação em atender a massa da população brasileira, e sim, somente a elite intelectual do país.

Em meio ao decurso das universidades no Brasil que fomentaram as décadas de 1930 e 1940, ainda no governo de Vargas, instaura-se a organização e o funcionamento das Faculdades Católicas, por meio de uma sociedade civil que mantivesse as instituições. Por decreto instalam-se os cursos de direito, filosofia,

letras clássicas, letras neolatinas, letras neogermânicas, geografia, história, ciências sociais e pedagogia, no qual, tais cursos formaram um núcleo instalado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RJ).

Assim, a instalação por meio de instituição católica tem-se como ideário pedagógico o catolicismo, logo a formação cristã se disseminaria nas escolas de nível médio. Outra estratégia era a formação em direito, pois dessa viriam os responsáveis por grande parte dos quesitos administrativos e políticos do país. A partir da consumação da PUC – RJ, em seguida instalam-se a PUC Rio Grande do Sul (1948), PUC Campinas (1955), PUC Minas (1958), PUC Paraná (1959), PUC Goiás (1960), PUC Pernambuco (1961), de Petrópolis (1962), de Santos (1986), Mato Grosso do Sul (1993) e de Brasília (1994). (SAVIANI, 2008, p. 263-264).

O período entre os anos de 1932 até 1945 demarcou a primazia entre questões que direcionavam ao catolicismo ou a laicidade, divergindo sobre o controle da educação brasileira, e a culminância destas disputas foi a criação das universidades católicas, como já mencionamos. Desta forma, o assente predomínio do ensino privado estava na Educação Superior com o curso de Pedagogia. Entretanto, o curso estava voltado para a formação do técnico em educação e não o professor. (SAVIANI, 2008).

Com a saída de Anísio Teixeira do MEC, um dos responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros, em seguida com a entrada de Francisco Campos, em 1935, e logo depois assumindo a pasta Gustavo Capanema, veio a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1937, que contribui para organização e para as leis brasileiras de ensino. A situação da educação no país gerou muitas manifestações em relação à defesa do ensino público, e a maior evidencia estava na Educação Superior, na tentativa de superar a natureza elitista das universidades privadas e católicas. E esses argumentos se desdobraram até 1961 com a aprovação da Lei 4024/61, primeira LDB (BRASIL, 1961). Entretanto, na década de 1960, durante o regime militar (1964), os movimentos em defesa da educação pública foram desfeitos e as universidades públicas estavam sendo monitoradas, pois eram alvos de perversão em relação ao regime militar de governo.

No bojo das discussões das políticas públicas que incursionaram a Educação Superior brasileira, tomamos como referência no que está disposto na Lei n. 5.540/68, que “Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e

sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. (BRASIL, 1968, s/n). Por meio de estatutos e regimentos se mantém como objetivo a pesquisa, o desenvolvimento científico e a formação em letras, artes e a formação de profissionais em nível universitário. Essa publicação chama atenção, mesmo que de maneira superficial, já que indica uma possível aproximação da universidade com a escola, porém, não atribui nenhum efeito de como essa ação deverá ser planejada e efetivada.

O Ensino Superior passou por várias reestruturações, e uma delas foi a Reforma Universitária de 1968, que a partir dos movimentos de federalização das instituições e as críticas em relação às políticas para o Ensino Superior, se constituiu o movimento estudantil, que acarretou na reforma universitária. Todavia, a mesma permitiu modificações em relação à coibição política e ideológica dos professores e alunos que frequentavam os cursos universitários. E essa determinação proferida pelo governo militar, possibilitou uma grande transformação no Ensino Superior e em sua estrutura política e administrativa. A Reforma de 1968 foi antecedida pela crise da educação brasileira, intensificada a partir do Golpe Militar de 1964 e, para Trigueiro (2003), que analisa sobre as reformas propostas no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, debatiam o “conceito de desenvolvimento nacional”, que estava acordado pelo militarismo. Com isso se aventava um modelo uno de universidade, e assim, a pesquisa, o ensino e a extensão não poderiam ficar separadas.

É na década de 1970 que ocorre o primeiro grande ciclo de expansão do Ensino Superior, com uma elevação nas matrículas no setor público, mas principalmente, no setor privado. Porém a partir de 1980, isso muda devido ao cenário de políticas neoliberais e às desarticulações entre o que a universidade propunha e o que o mercado demandava. A partir dos anos de 1980, surgem várias propostas para a reformulação das instituições universitárias, no entanto, nesta década ficou evidente que paralisa a expansão do Ensino Superior, tanto privado como público, devido a uma crise econômica que o país passava, diminuindo assim o ingresso dos alunos nas faculdades e universidades. Logo, as graduações perdem o prestígio, tendo em vista que o Ensino Médio era mais atrativo, porque o mercado de trabalho recolhia profissionais técnicos de diversos cursos (com uma formação aligeirada), que dessem conta de profissionalizar para determinadas funções, sem ampliação do repertório cultural ou científico dos estudantes.

Fávero (2004) expõe que a universidade em funcionamento na década de 1980 é insatisfatória devido à política do governo dos últimos anos, e uma nova preocupação em discutir e reformular a Educação Superior é debatida em 1984. E, encaminha-se ao então candidato a Presidente Tancredo Neves, uma proposta de reestruturação das universidades federais, assinada por significativo número de educadores e professores universitários.

Sobre a organização política que balizava os aspectos estruturais da universidade e também de toda a educação brasileira, tem-se como referência a publicação da Constituição de 1988 que consagrou a autonomia universitária plena, o que incitou discussões sobre a LDB, tendo em vista que as instituições de Ensino Superior no Brasil deveriam estar legalmente organizadas e credenciadas, como: universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. No entanto, no Ensino Superior tinha-se a divisão entre público e privado e que abrangia um sistema diverso com instituições públicas federais, estaduais e municipais e as privadas, confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas. E esse sistema foi formalizado pela Constituição Federal de 1988 e normatizado na LDB de 1996.

O início da década de 1990 também foi marcado pela estagnação no crescimento no Ensino Superior no Brasil. O programa de governo, do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), evidenciou o favorecimento da expansão de vagas no setor privado em detrimento do setor público, indo na contramão do seu discurso sobre as linhas de ações para a educação.

Essa perspectiva autoritária, com outra roupagem, vai reaparecer no governo Collor. No início de 1991, o Ministério da Educação divulga a Proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior, onde se apresenta a ideia de que a universidade pública serve basicamente aos ricos e que o ensino deveria ser pago, ou o Estado – que o financia – ressarcido. No cerne desse debate a universidade pública aparece como o ‘vilão da educação nacional’. Recrudesce a campanha contra a universidade pública’, ressaltando seus aspectos negativos e generalizando seus problemas e dificuldades que certamente existiam e existem. [...] Essa proposta foi objeto de discussão e repúdio não apenas dentro das IES, mas também por parte de cientistas e educadores. (FÁVERO, 2004, p. 17).

Os entraves políticos, sociais e econômicos que se estabeleceram e se desdobraram na Educação Superior, deixam evidente até hoje os pressupostos que separam e menosprezam a licenciatura do bacharelado, o que se elucida pelo

desmonte e desprestígio da carreira docente, e, por vezes o descaso é naturalizado até mesmo pelos acadêmicos que frequentam as licenciaturas.

Posteriormente, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) foi marcado por um intenso processo de reformas e ajustes estruturais das políticas econômicas e sociais, mudanças que já tinham iniciado no governo de seu antecessor Itamar Franco (1992-1994). O governo FHC favoreceu-se das medidas adotadas nos governos anteriores referentes à política do MEC, principalmente no que diz respeito à extinção do Conselho Federal de Educação e a criação do CNE, mudança que imputou maiores responsabilidades ao setor privado para expansão da Educação Superior. (MIRANDA, AZEVEDO, 2020).

O insuficiente investimento na educação causou e causa o desmonte do pouco que já foi conquistado, de direitos, de planos de carreira, de estrutura e de políticas pública. A formação de professores no Brasil não pode ser entendida separadamente, ou vista como despesa. As condições dos cursos de licenciatura, as condições de trabalho e seus desafios, tais como as questões de salário e de jornada de trabalho, se mostram atualmente de forma precária. E isso se torna um axioma quanto às escolhas do exercício da docência.

Da expansão da Educação Superior brasileira, emerge a pluralidade de problemas que despontam das diversas fases que a educação pública passou e tem passado. A visão de um sistema pensado para a elite, e que em meio às disputas sociais e políticas, lutas e greves que atingiram a classe trabalhadora, a universidade vem enfrentando problemas, derrubando barreiras. A universidade iniciou pelo interesse e ideologia do elitismo de maneira excludente, mas desde os anos 2000 vem buscando romper com a exclusão e oportunizar a todos seu acesso e permanência.

Para Nascimento (2014) a universidade vem excedendo mudanças e com isso “[...] resta-nos colocar que a Universidade que temos, atualmente, é fruto da Universidade que tivemos ontem, enraizada nos modelos tradicionais dominantes que continua sofrendo pressões de forças externas. O que, muitas vezes, acaba por interferir em suas ações internas.” (NASCIMENTO, 2014, p. 80).

Por meio de disputas sociais pela educação pública de qualidade, a universidade emplacou emergencialmente vários problemas, os quais de diferentes maneiras foram se desdobrando nas formas de acesso, organização da pesquisa, ensino, extensão e gestão. E mediante análise da implementação e expansão do

Ensino Superior no Brasil, há que considerar que a universidade passou e ainda passa por diversas mudanças no decorrer das décadas, e sofre intervenções dessemelhantes, mesmo que estejam delineadas partir da sua função.

Tenório e Andrade (2009) evidenciam que a configuração do Estado, sobretudo a partir da década de 1990, provocou novas estratégias e mecanismos na utilização dos recursos, visto que países de terceiro mundo foram levados a adotar medidas de caráter neoliberal, dentre as quais a redução e controle de gastos públicos e novas formas de controle do orçamento disponibilizado às políticas públicas. Dessa forma, partindo dessas primeiras percepções sobre a década de 1990, é importante atentar-se-á para as intenções que se fizeram representar a organização das políticas que nortearam o Ensino Superior.

No Brasil, as recomendações do novo modelo de administração pública gerencial têm provocado alterações no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições de ensino, a exemplo de novos processos de regulação e gestão. Esse fato acarreta no desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para o atendimento da ideologia neoliberal, cuja lógica deveria acompanhar a orientação do campo econômico. Assim, a articulação entre a educação e a produção de conhecimento deverá estar sob a égide do binômio privatização–mercantilização da educação. [...] a falta de financiamento público e a recomendação da privatização desse nível de ensino implicam a crise das universidades públicas, acarretando profundas mudanças no cenário da educação superior brasileira. (TENÓRIO, ANDRADE, 2009, p. 8-9).

Na década de 1990, o campo acadêmico foi tomado pela iniciativa privada, e com isso, a organização e estrutura do Ensino Superior tomaram outros rumos. A própria LDB (BRASIL, 1996) flexibilizou esse processo com o objetivo de que as instituições de Ensino Superior dessem conta de atender um perfil profissional que pudesse acompanhar o mundo globalizado e as demandas do mercado. Tendo em vista que as instituições privadas “[...] tendem a responder mais rapidamente à demanda da qualificação profissional e, por outro lado, contribuir para o acesso a certos setores do mercado de trabalho, pela facilidade de oferecer um diploma de nível superior.” (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 36).

Ao aceitarmos o discurso imperante das políticas públicas para a educação de maneira autoritária e verticalizada, expomos que o sistema de ensino brasileiro, desde a Educação Básica, Educação Superior e Pós-Graduação passam por ameaças que externam a precariedade e arbitrariedade do governo (estadual e federal) sobre os professores e as instituições. Nota-se mais uma vez que a

educação pública brasileira caminha para a dualidade, entre pública e privada, entre bacharelado e licenciatura, e na contramão da qualidade e de equidade.

Em detrimento da qualidade no processo de formação dos professores, as licenciaturas vêm se aproximando do modelo empresarial, que atenda as demandas do mercado, e isso se torna cada vez mais evidente no final dos anos de 1990. Com esse perfil, o setor privado vislumbra a Educação Superior como um bom negócio lucrativo com retorno rápido e garantido. No período o governo de FHC (1995-2002) articulado com a política neoliberal os esforços de estabilização da economia nacional, com os organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outros.

A universidade pública em meados da década de 1990 no Brasil perdia espaço para um projeto pensado internacionalmente, mesmo que com muitas implicações que causaram no âmbito social e cultural, foi imposto num momento de internacionalização, compreendido no Brasil de maneira “cortada” para atender a um determinado contexto. Ou seja, esse tipo de projeto, advindo de modelos internacionais precisam ter uma visão mais ampla, não apenas de educação, mas de toda a estrutura social, e para que esse projeto se efetive é necessária rapidez, por isso, um ensino aligeirado, pouca discussão e sem aprofundamento teórico. E isso no Brasil foi possível, visto que as políticas públicas estavam alinhando-se em meio às imposições neoliberais e as discussões provindas de um sistema de ensino ainda em construção.

A construção de um novo espaço de poder, em que *experts* em governabilidade, pertencentes a um mercado internacional, imprimem diretrizes políticas no âmbito local, atuando ao lado e como técnico-políticos, provenientes do universo acadêmico e científico nacional. O capital acadêmico adquire um papel central nessa batalha, servindo de caução e de legitimidade para as ações políticas práticas, bem como o capital social acumulado durante a trajetória de formação acadêmica e profissional dos agentes e pela circulação destes no mercado internacional. (HEY, 2008, p. 43).

Uma vez que a universidade passa por um processo de impermanências, seja em relação aos aspectos políticos, docentes, econômicos e pedagógicos, em que as demandas impositivas cercam todos os lados de maneira desigual, o que se exige é um técnico que dê conta das demandas emergentes.

Nesse contexto de ampliação dos cursos de licenciaturas mesmo que de maneira aligeirada, é oportuno marcar as relações sobre o *habitus* que se desencadeia nos meandros da formação docente no Brasil, haja vista que para Bourdieu (2008), as ações pedagógicas que são representadas pelas autoridades pedagógicas se efetivam ao longo do trabalho pedagógico. Ou seja, chama-se de trabalho pedagógico o que deve ser inculcado, recomendado e que gere uma formação constante, quer dizer, que gere um *habitus*, como produção de uma apropriação cultural que seja capaz de perdurar para além da ação pedagógica que acontece institucionalmente na universidade. Assim, se constitui cursos de formação de professores rápidos de três anos, cursos a distância, sem preocupação com a qualidade do processo formativo.

O apoderamento promovido pelo *habitus* que o trabalho pedagógico não implica em reflexão e conhecimento, mas somente técnica se expande para a escola e gera inconstâncias nos avanços e diferenças entre as próprias instituições. Desviam a função do governo em relação ao Ensino Superior, e, não se tem apoio e nem definição nas políticas educacionais que desconsideram a qualidade e a equidade da universidade no Brasil.

Ainda na década de 1990, tem-se pela LDB 9304/96 a definição de mais algumas determinações sobre a universidade, dentre elas:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. (BRASIL, 2013, p. 31).

Essa legislação ratifica o exposto pela Constituição Federal de 1988, mas amplia na sua redação de que a universidade tem como característica a produção intelectual¹², uma vez que os processos de pesquisas são exigência para que as instituições mantenham o seu status. Define acerca da formação do quadro profissional, a pesquisa e a extensão, que estão relacionadas à sua função,

¹²E sobre o reconhecimento da produção intelectual institucionalizada, por meio do CNE em 1997, define: [...] como a realização sistemática de investigação científica, tecnológica ou humanística, sob a coordenação de um certo número de professores, predominantemente doutores, ao longo de um determinado período, submetida à avaliação de pares e divulgada, principalmente, em veículos reconhecidos na área específica. Posta essa determinação, desde 1997 a produção intelectual institucionalizada é característica de universidade, mediante consolidação das atividades de pesquisa como requisito para o seu credenciamento e credenciamento.

iniciando pelo próprio sistema de ensino. Entretanto, essa exigência não se aplica às faculdades isoladas, que na sua maioria formam professores. Não é a intenção nesta tese discutir sobre os aspectos pertinentes à Educação Superior definido pela LDB (BRASIL, 1996), mas expor que essa legislação, mesmo que de maneira simplificada, definiu sobre o papel do Estado no âmbito do Ensino Superior, concepção de universidade e a autonomia universitária.

Para Miranda; Azedo (2020) as políticas públicas desencadeadas na década de 1990 geraram condições para a financeirização da Educação Superior, possibilitando o surgimento de grandes conglomerados educacionais privado-mercantis em faculdades isoladas. Essa financeirização ocorreu por meio das fusões e/ou aquisições das empresas educacionais e estrangeiras, formando oligopólios e abrindo capital na bolsa de valores.

A ampliação da Educação Superior no Brasil fez parte dos acordos tratados entre os organismos internacionais, o que resultou da inauguração de vários programas para este nível de ensino. Dentre eles destacam-se o Programa Universidade Aberta para Todos (PROUNI)¹³, institucionalizado pela Lei 11.096, em 13 de janeiro de 2005, criado para conceder bolsas de estudo em instituições de Ensino Superior privadas, em cursos superiores de formação específica; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁴, destinado a financiar a graduação no Ensino Superior para estudantes de instituições privadas que tenham avaliação positiva no MEC; e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁵, um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de formação a distância para alunos com dificuldade de acesso aos cursos presenciais. (GOMES *et al.*, 2018).

¹³ O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. BRASIL. Ministério da Educação. PROUNI - Programa Universidade Aberta para Todos. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: abril. 2018.

¹⁴ Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 e tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e por instituições aderentes ao programa (FIES, 2020). BRASIL. Ministério da Educação. FIES - Fundo de Financiamento Estudantil. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>. Acesso em: abril. 2020.

¹⁵ A UAB é um sistema integrado por universidades públicas oferecendo cursos de formação superior a distância para alunos com dificuldade de acesso ao Ensino Superior presencial.

Em análise sobre a expansão dos programas para o Ensino Superior, Miranda; Azevedo (2020) afirmam que as políticas públicas educacionais, em especial o FIES e o PROUNI, atenderam aos interesses do grande capital. Em contrapartida, os programas destinados ao setor público, como o REUNI, mantiveram as características da nova gestão pública, visando a preparação para a ocupação dos postos de trabalho. Os autores fazem uma contundente crítica quanto à forma que a expansão e a democratização da Educação Superior aconteceu, ou seja, às custas do fundo público em favor do setor privado-mercantil.

Com relação ao Sistema UAB, Lenuzza (2020) amplia a discussão sobre o impacto e o desempenho desse programa como política pública de governo. O Sistema UAB foi instituído por meio do Decreto Federal nº 5.800/06, inicialmente abrigado no MEC, e posteriormente transferido para a CAPES em 2009, dando início a uma nova gestão. Até 2019, o Sistema UAB englobava 133 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) contendo Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais. Até o referido momento, mais de 182 mil professores de Educação Básica já foram formados, contribuindo para a democratização da Educação Superior e o acesso aos IPES. (LENUZZA, 2020). É importante deixar claro que não estamos nos colocando contra essas políticas no Ensino Superior, mas que em algumas situações houve uma aplicação do dinheiro público na iniciativa privada em detrimento da universidade pública e gratuita de qualidade.

O REUNI¹⁶, em sua criação, não tinha como meta apenas a expansão de vagas, mas também, o melhor aproveitamento das mesmas. Disso resultou uma melhoria na assistência estudantil, visto que para o sucesso do REUNI, era necessário que o estudante conseguisse se manter na universidade, controlando o contingente de evasão do curso escolhido. Foi a partir dessa perspectiva que criou-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabelecido pelo decreto nº 7.234 de 2007, entrando em vigor em 2008, e tem como objetivo promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Da mesma forma, a ampliação das vagas no Ensino Superior, abriu-se o surgimento de um grande número de faculdades isoladas, oportunistas, e em sua maioria oferecendo cursos de formação de professores. Ainda em boa proporção na

¹⁶ O REUNI foi instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência de alunos na educação superior.

modalidade a distância, ocasionando em alguns casos, um aligeiramento teórico e prático na formação do futuro profissional da educação.

O SISU¹⁷, por sua vez, foi idealizado com a intenção de melhor alocar as vagas públicas para o Ensino Superior. Esse sistema objetiva a redução dos gastos com a realização de seleção descentralizada, aumentando a eficiência para ocupação de vagas, democratizando o acesso à Educação Superior pública e ampliando a mobilidade geográfica estudantil. Desde sua implantação, o SISU apresentou grande adesão, promovendo amplas pesquisas sobre suas vantagens e desvantagens na última década.

Vargas (2019) aponta algumas críticas à sua aplicabilidade. A unificação da seleção seria incoerente em um país onde o Ensino Médio é, qualitativamente, muito diferenciado. Além disso, com relação à ocupação de vagas, a Universidade Federal de Minas Gerais apresentou um panorama de sucessivas chamadas pela não matrícula de candidatos convocados. Nesse sentido, foi identificada uma evasão elevada de alunos nos primeiros semestres dos cursos, ainda que esses alunos voltem à universidade em cursos distintos, relevando que a estratégia propiciada pelo sistema não é a melhor. Esses aspectos tornam o processo de ocupação das vagas menos eficiente e estável, indo na contramão do que se espera com o SISU.

As possibilidades criadas pelas políticas e programas sociais também deram brechas aos lucros, pois de um lado favorecem o acesso e democratização dos estudantes de baixa renda à universidade, e de outro lado criaram-se benefícios financeiros à Educação Superior privada.

Mediante estas iniciativas, o acesso e a permanência na Educação Superior a partir de 2002, foi ampliada à Educação a Distância (EAD), que também contribui para o acesso à Educação Superior. A maioria das faculdades e universidades que oferecem essa modalidade de ensino igualmente são privadas. Denota-se que o caminho a ser percorrido pela expansão do Ensino Superior tende ao aumento pela inserção nos cursos em EAD e acaba ocupando o aviltamento de um projeto de educação, ordenados por interesses do capital internacional. Ainda é importante destacar que com os cursos em EAD, de formação de professores, as dificuldades na articulação com a escola têm se mostrado ainda maior. (EVANGELISTA, 2019).

¹⁷ SISU – Sistema de Seleção Unificada. É o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual, instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. BRASIL. Ministério da Educação. SISU – Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/inicial>. Acesso em: abril. 2018.

Da mesma forma, para Evangelista (2019) a baixa procura e/ou a evasão nos cursos de formação de professores presenciais deixa uma lacuna no que diz respeito à formação intelectual e de conhecimentos científicos.

Processos presenciais de formação foram substituídos por mecanismos de Educação a Distância, além da parafernália tecnológica alardeada como 'ajuda' ao docente tendo em vista deixá-lo 'livre' do trabalho de planejar e selecionar os conhecimentos que vitalizariam a relação ensino-aprendizagem. Trata-se, de fato de um minucioso controle do fazer docente que pretende retirar do seu ser o que caracteriza como tal: possibilitar a apropriação do conhecimento científico, filosófico, artísticos por aqueles que têm nas mãos as chaves de um futuro que, esperamos, chegará um dia. (EVANGELISTA, 2019, 53).

Indubitavelmente, mais uma vez a dicotomia em relação ao ingresso e permanência dos acadêmicos na universidade está atrelada ao capital econômico, cultural e social. A autonomia da universidade não significa que a instituição abstrai o contexto social ao qual está inserido, ao contrário, a independência possibilita que esse contexto possa ser pensado como um polo de relação que não se confunde com um conjunto de interesses particulares – sejam empresariais, políticos ou mercadológicos.

O caráter de bem público social da Educação Superior se reafirma à medida que o acesso à mesma seja um direito real de todos os cidadãos e cidadãs. As políticas educacionais nacionais constituem a condição necessária para favorecer o acesso a uma Educação Superior de qualidade, mediante estratégias e ações consequentes [...] Educação Superior como bem público social enfrenta correntes que promovem sua mercantilização e privatização, assim como a redução do apoio e financiamento do Estado. A Educação não pode, de modo algum, reger-se por regulamentos e instituições com fins comerciais, nem pela lógica do mercado. O deslocamento do nacional e do regional em direção ao global (bem público global) tem como consequência o fortalecimento de hegemonias que existem de fato. (CRES¹⁸, 2008, p. 4).

Sendo assim, o fortalecimento de hegemonias a partir das faculdades isoladas apresenta um novo modelo formativo apressado e concebe nesse momento

¹⁸ Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES), realizada de 4 a 6 de junho de 2008, na cidade de Cartagena de Índias, Colômbia, com o apoio do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC-UNESCO) e o Ministério de Educação Nacional da Colômbia, com a colaboração dos governos do Brasil, Espanha, México e da República Bolivariana da Venezuela. CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. Declaração da CRES, realizada de 4 a 6 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a12v14n1>. Acesso em: Dez. 2018.

a massificação da formação para atender ao mercado de trabalho. A concorrência entre as faculdades faz com que se percam as especificidades formativas da universidade e desassocie o ensino da pesquisa e da extensão, relegando a preocupação com a cientificidade, já que a pesquisa não é o foco de interesse das faculdades. Da mesma forma, os estágios também são afetados pelo aligeiramento, pela falta de articulação com a escola e deixam a desejar no tocante a relação teórico prática.

A pesquisa do Censo da Educação Superior, realizada anualmente pelo INEP, mostra que entre os anos de 2001 a 2015 houve um aumento de matrículas nos cursos de graduação, indo de três milhões para oito milhões, principalmente no setor privado, que abarcava 76% das matrículas em 2015¹⁹. De acordo com Evangelista (2019, p. 63) “o número de matrículas em licenciaturas na esfera privada cresceu entre 2003 e 2015, chegando a 61,7% do total em 2015; coube à esfera pública 39,3%. Pela segunda, evidenciamos que, no interior das IES privadas, houve decréscimos nas matrículas presenciais e acréscimo nas matrículas em EaD. ”

A mesma autora analisa que nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) foram demarcados pela ampliação das políticas públicas, programas sociais e democratização do ensino nas instituições de Educação Superior. E, de certo modo, indutor sobre a ampliação da EAD no país, pois esta modalidade ganhou legitimidade política e científica nesses governos. O que levou o campo educacional há um ideário favorável empresarial.

Na mesma direção, Gatti, *et al* (2019) analisa:

[...] a evolução das matrículas no conjunto das licenciaturas denota um crescimento de proporções expressivas no decorrer deste século. Com 659 mil estudantes em 2001, os cursos passam a ter mais de 1,5 milhão de alunos em 2016. [...] Desse crescimento, em parte imputado às políticas de governo que deliberadamente ampliaram, diversificaram e, em medida significativa, subsidiaram a oferta de cursos superiores no campo da Educação, resulta que atualmente o total das matrículas nos cursos de licenciatura chega perto de 70% dos professores em exercício na Educação Básica. Certamente por força das novas exigências legais da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade, dentre os cursos de licenciatura os que mais têm crescido são os de Pedagogia. (GATTI, *et al*, 2019, p. 110-111).

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 10 de Ago. 2019.

Diante de toda a expansão percebe-se que as universidades ainda estão longe de atender a demanda da formação de professores, pois o setor público ainda não alcançou o setor privado que deslanchou com um crescimento de 290%, atingindo 6 milhões de matrículas entre 2001 a 2015, e o ensino público atingiu 1,1 milhão de matriculados²⁰. Haja vista que houve grande abertura das faculdades privadas a partir da publicação da LDB 9394/96 (BRASIL, 2013), principalmente quando se refere nas questões de formação docente. Ampliam-se os cursos de EAD, bem como o campo educacional se expande de maneira descontrolada, gerando mais uma vez o descompasso e fragmentação da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, dificultando a articulação da universidade com a escola. Vejamos a fala de Evangelista:

A expansão das matrículas nas licenciaturas, anunciadas como prova da preocupação dos governos com a formação docente para a melhoria da qualidade da educação brasileira, operou no sentido contrário, pois na prática impôs aos estudantes a adesão às instituições privadas que, segundo as avaliações do próprio governo, são, em seu conjunto, as detentoras da pior qualidade. Baseada no ideário de modernização como sinônimo de privatização e desresponsabilização do Estado na garantia de direitos sociais, dentre eles a Educação, a política implementada entregou a formulação e a oferta de formação para o capital [...] empresas que atuam no Ensino Superior e que concentram a maior parte das matrículas no período. (EVANGELISTA, 2019, p. 49).

Para Evangelista (2019) não importa o sujeito matriculado, o ser social aluno, o que está à frente é a compra e venda das matrículas, assim como a rentabilidade das instituições educacionais. Os índices e indicadores em relação à acelerada busca pela formação de professores em nível superior, atropelam as condições tangíveis do trabalho pedagógico e docente na Educação Superior e assente a isso, a desqualificação docente tanto na e para a Educação Básica quanto na universidade fica exígua, quando o discurso principal se faz nas/pelas questões orçamentárias, e não objetivam as necessidades da ampliação do conhecimento científico pela improvisação nos PPCs, instabilidades nas estruturas de base e o escasso acompanhamento aos acadêmicos. Tendo em vista que as demandas já existentes deixam de ser atendidas, e, a falta de investimento fica cada vez mais precária quando nos referimos à qualidade da educação pública no país, se percebe

²⁰ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 10 de Agosto de 2019.

professores com uma formação inicial precária e lacunas quando se diz respeito à relação teoria e prática.

Percorrendo a esteira da legislação e das políticas públicas que organizam Ensino Superior atualmente, nos colocamos em defesa da efetivação das DCNs (BRASIL, 2015), bem como os movimentos de pesquisadores da educação. O documento atualmente deveria estar se materializando nos cursos de licenciatura do estado do Paraná, que se movimentam para a reelaboração dos PPCs, tendo em vista que é este o documento que sinaliza a identidade e o fortalecimento institucional das licenciaturas. Apesar do documento em questão ter sido revogado, nos pautamos nele para discutir a articulação entre a universidade e a escola, como sendo uma possibilidade de interação entre a teoria e a prática numa relação indissociável entre conteúdos e metodologias, didáticas e práticas de ensino por meio do Estágio Curricular Supervisionado.

Compreendendo que o processo formativo docente deveria se constituir no avanço com a formação na universidade e na diversidade dos PPCs, o documento das DCNs (BRASIL, 2015), não deveria estar sob ameaça. Estamos cientes e informados que não é um documento ideal, mas é consequência de uma concepção coletiva, crítica e democrática. E, mesmo diante dos ataques, sustentamos as DCNs (BRASIL, 2015) para tratar da articulação entre a universidade e a escola, sendo necessário discutir o que se compreende por esta expressão no contexto desta tese. O termo articulação apresentado nas DCNs (BRASIL, 2015), é vista como uma ação a ser efetivada e expandida entre a universidade e a escola, e que deve se estabelecer entre as instituições de maneira organizada e contínua. E que supere a fragmentação das ações postas pela universidade e pela escola, que declaram em seus programas, projetos, cursos, pesquisas e ações.

Vivemos hoje (2020) num campo de incertezas sobre a efetivação ou não das DCNs (BRASIL, 2015). Com o atual ataque à educação no Brasil, este documento corre sério risco de cair em desuso, tendo em vista que neste momento a educação brasileira sofre pressão no que se refere à formação de professores, para implementação da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica – BNC. (BRASIL, 2019, p. 2).

[...] CNE entendeu que a regulação da formação docente, com base na Portaria e Resolução CNE/CP n. 02/2015, precisava ser revista e atualizada de acordo com as recentes mudanças. Além disso, entendeu, com a devida anuência do Ministério da Educação, que deveria, também, tratar da

elaboração de referenciais que devem constituir a formação de professores para a implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse sentido, este CNE designou, mediante Portaria CNE/CP N° 10, de 08 de abril de 2019, a Comissão Bicameral, [...] para formular as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum da Formação Docente que devem dialogar com este novo momento da Educação Básica em nosso país.

Para compreender o que desencadeou a publicação da BNC (BRASIL, 2019), deve-se olhar ao que está disposto no Plano Nacional da Educação - PNE (BRASIL, 2014), Metas 2 e 3, referentes à organização da Educação Básica e que foi prioridade na agenda política assumida pelo MEC. Tendo como justificativa cumprir o PNE (BRASIL, 2014) e demais legislações que antecederam esta política, a BNC (BRASIL, 2019) foi promulgada. .

Porém mesmo que o CNE tente justificar a efetivação de algumas metas do documento, o PNE (BRASIL, 2014) tem sido secundarizado. Há que considerar que tramitou quatro anos com participação coletiva, e mesmo com perdas e recuos é a política pública que mais se aproxima de uma política de Estado, que pode ser implementada numa lógica de consolidar a educação independente de qual governo esteja à frente do país. Da mesma forma, mesmo na contra mão de muitas organizações e associações científicas do país, o currículo padronizado nacionalmente para a Educação Básica foi definido e publicado em 2017. A BNCC (BRASIL, 2017) tem pressionado e justificado a implantação da BNC (BRASIL, 2019) de formação de professores. De acordo com Aguiar; Dourado (2019, p. 4):

[...] a BNCC vai ser redirecionada, com a ruptura da concepção de educação básica, que tinha sido uma conquista da sociedade brasileira. Rompe-se, assim, com a organicidade da educação básica [...] Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado.

Demarcamos que o recorte temporal dos últimos cinco anos entre a publicação do PNE (BRASIL, 2014), das DCNs (BRASIL, 2015), da BNCC (BRASIL, 2015) e agora o texto da BNC (BRASIL, 2020), representam avanços, porém, com muito mais retrocessos em relação à constituição de todo sistema de ensino do país. A organização tanto da universidade, da escola, quanto da formação docente, seja ela inicial ou continuada é demarcada por estes documentos, retrocedendo no aligeiramento da formação, da permanência dos cursos à distância, da visão

tecnocrata e educação, da concepção fragmentada de docência e da concepção de prática reduzida ao saber fazer. (ANPED, 2020).

Compreender o movimento mercadológico e aligeirado que decorre a partir da publicação de um novo documento e ao mesmo tempo o descaso à cientificidade, que cada vez mais se dilui nas propostas em formato fragmentado e de interesses capitalistas, que não se preocupa na defesa com a educação pública de qualidade, mas sim, como um negócio altamente lucrativo.

Mesmo que a BNC (BRASIL, 2020) esteja posta como terceira versão, não há disponibilidade de consulta das duas primeiras versões publicamente, não houve consulta pública e nenhum tipo de discussão com as entidades, associações, universidades responsáveis pela formação de professores no Brasil. Dessa maneira a proposta apresentada pelo CNE vem ao encontro das instituições privadas e dos objetivos da EAD, política que transcorre desde a década de 1990, se expandido como algo lucrativo em muitas faculdades e universidades, com muitos problemas pedagógicos e também econômicos, dentre eles o endividamento de muitos acadêmicos – consumidores pelo uso do FIES, sendo a maioria dos cursos oferecidos em EAD pelo setor privado. E para isso também se lança uma nova proposta neste cenário de retrocessos, o programa Future-se²¹, ainda em fase de consulta pública, mas que já está sendo discutido por pesquisadores da área.

Em relação à BNC (BRASIL, 2019) tomamos como referência o posicionamento da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação – ANPED (ANPED, 2019) que disponibilizou a primeira resenha crítica em relação ao disposto na terceira versão da BNC (BRASIL, 2019). Levantam-se vários aspectos sobre a formação de professores e a formatação dos cursos de licenciatura, que ignoram políticas já instituídas, vincula à formação aos processos de avaliação externa, fragmenta e pulveriza a formação. Provoca um equívoco conceitual e normativo quando toma a BNCC (BRASIL, 2017) como norteadora do processo formativo dos professores. Ademais, a concepção instrumentalizadora e pragmática da docência também se apresenta.

A visão privatista tomada pela BNC (BRASIL, 2020) atinge a educação pública devido à grande influência das organizações empresariais. A qualidade

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. Future-se. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/78201-mec-apresenta-programa-de-inovacao-no-ensino-superior-para-reitores-de-universidades>. Acesso em: Out. 2019.

articulada às avaliações, testes e controle do trabalho docente nas escolas, gratificando uns e punindo outros professores, excluindo e retirando o caráter emancipador da educação e as condições de formação continuada e melhorias à Educação Básica. O que pode-se perceber é que o exposto pelo documento - BNC (BRASIL, 2019) rememora discussões postas anteriormente à LDB (BRASIL, 1996), que tratavam apenas da formação inicial, o que levava a delatar que o professor era o único culpado pelo fracasso escolar dos alunos. Governos movidos pelo autoritarismo têm a educação como alvo preferido, são anti-educação, no sentido que são “anti” do projeto que não seja deles, mas a favor de uma educação que atenda os princípios impostos pelo seu projeto. Pregam o liberalismo, neoliberalismo, conservadorismo religioso e também o incentivo à educação privada.

A proposta da BNC (BRASIL, 2019) rompe com que vinha se construindo, mesmo que lentamente, sobre a valorização e formação docente, diante de suas proposições. A maneira subjetiva que a educação é tratada no documento pode ser comparada à um movimento de regresso e desmonte no país, frente ao que foi construído após a Constituição Federal de 1988 e demais políticas públicas a partir da década de 1990. Extração, retiradas, que atingem todos os níveis e modalidades de ensino.

2.2 A UNIVERSIDADE COMO CAMPO CIENTÍFICO

A contrariedade existente no campo formativo docente em discussão, parte de interesses e ideologias de uma classe social que defende a elitização da educação no Brasil, e ao mesmo tempo é excludente, o que gera certa dependência aos interesses que estão dispostos naquele contexto histórico e social.

Conforme Hey (2008, p. 40), explana:

[...] fatores externos ao ambiente acadêmico que influenciaram a produção da agenda acadêmica em Educação Superior. A agenda foi gerada no espaço *des enjeux politiques* e por agentes determinados, sendo transposta por estes ao universo específico da Educação Superior. Tais agentes têm como padrão o pertencimento ao alto clero, o qual exprime a composição do poder por uma elite, cuja distinção se dá pelo uso de prioridades acumuladas de vários tipos, constituintes de um novo modo de dominação. Essas propriedades diversas são, sobretudo, objetivadas na detenção de um capital cultural de espécie particular, ou seja, aquele produzido no espaço acadêmico, em um dado período de sua história, na vanguarda de seu desenvolvimento. Mas, também pelo capital social que é pertinente à

rede de relações estabelecidas durante a trajetória de formação acadêmica e profissional, principalmente marcada por um tipo de circulação internacional.

Uma vez que na universidade existem relações de aproximação, oposições e a distinção principalmente entre os cursos de bacharelado e licenciatura, e também devido à sua organização estrutural histórica, explicitam que a cultura dominante é que determina a posição dos dominantes e dominados. Segundo Bourdieu *apud* Catani (2017) isso se dá pela distribuição desigual das diferentes espécies de capital. Portanto, os elementos culturais dependem do capital cultural que está apropriado aos professores e isso se retrata na universidade.

A universidade considerada como articuladora da produção de conhecimento e das relações que se estabelecem na sociedade, deixa notório que o conhecimento que interessa é aquele que se articula com as demandas do mercado e está atrelado a valores e tempo. Ainda, essa instituição mantém o subterfúgio para a manutenção da racionalidade técnica e a produção mecânica, no qual em muitos casos, os acadêmicos das licenciaturas não são capazes de se reconhecer como integrantes, partícipes do sistema de ensino, já que participam de uma formação acrítica, preocupada com o mercado de trabalho.

Na assente análise há que considerar que a função e a organização do meio universitário estão em constante enfrentamento para definir quais as condições e os critérios de pertencimento àquele campo. Dessa maneira, colocam-se em disputa aspectos predispostos na produção e no funcionamento do que se pode aproveitar do meio de maneira eficiente, tendo em vista que o “[...] campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja própria *acção* de *selecção* e de inculcação contribui para a reprodução da estrutura”. (BOURDIEU, 1983, p. 57).

A exemplo disso, podemos considerar o posicionamento de Saviani (1984, p. 48/49) que outorga:

[...] as universidades constituem um gueto na sociedade, quer dizer, ela fica separada do conjunto da sociedade, ela se volta muito para dentro de si mesma e não contribui para que o nível cultural da sociedade se eleve. Ela se dedica, por vezes, a pesquisas não muito relevantes socialmente e a um ensino também não muito relevante socialmente. [...] Com esses comentários já estou entrando propriamente nas responsabilidades daqueles que trabalham na universidade e daqueles que são formados pela universidade.

Acerca dos apontamentos de Saviani (1984) percebemos que o compromisso da universidade em relação à formação de professores é também um compromisso social, que deve ultrapassar os muros da academia e contemplar a escola. A vista disso reafirmamos a tese defendida, da urgência e necessidade de articular os campos formativos docentes, a universidade e a escola, e superar a dicotomia de que os professores do Ensino Superior sejam considerados como os intelectuais do processo formativo docente devido aos seus títulos, sua formação e hierarquia social existente no campo universitário.

Por meio das respostas às entrevistas, os professores de Estágio Curricular Supervisionado deixam nítido a preocupação em relação à dicotomia existente nos campos formativos, vejamos:

Nós vamos para a escola com um certo receio, digo uma preocupação sabe. Quando mantemos o contato com a equipe pedagógica e com os professores que atuam na escola há essa divisão, há essa diferença se assim posso chamar. Os professores das escolas se sentem muito distante do meio acadêmico, ou por falta de conhecimento do que estamos indo fazer na escola ou até mesmo por ter deixado esse meio acadêmico há muito tempo. Então temos, nós aqui na universidade, que problematizar esse distanciamento, superar essa cultura de que o professor da universidade sabe mais entende. Criando possibilidades para que os professores atuantes na escola percebam que eles também fazem parte da formação daqueles estagiários que estão em contato. (P3G, entrevista).

Partindo do exposto pela professora entrevistada reiteramos que formação de professores no Brasil não pode ser entendida de maneira separada, ou seja, na universidade se discute uma coisa e na escola outra. O distanciamento entre os campos formativos docentes, necessitam de discussões e pesquisas entre o próprio coletivo, tanto da universidade como da escola. A pesquisa deve ser um princípio básico no que tange a organização da estrutura da escola e da universidade. As questões curriculares e pedagógicas dos cursos de Licenciatura devem atender a formação docente e suas problemáticas relacionadas também ao campo de atuação do profissional em formação e a escola. O ensino, a pesquisa e a extensão podem estabelecer vínculos, eixos, núcleos, grupos, ações, projetos que mobilizarão a articulação de maneira institucionalizada como um compromisso e função da universidade à escola.

Gatti, Barreto e André (2011) e Gatti (2013) em uma pesquisa ampla sobre os cursos de licenciaturas, no que se refere à formação docente, levantam questões alusivas à organização dos currículos, conteúdos, dissociação entre teoria e prática,

fragilidade nos estágios e avaliações, prismas que aparecerem recorrentes nos projetos pedagógicos, além disso, no rol das disciplinas. De maneira genérica, abrangente, fragmentada, aligeirada o currículo da Educação Básica está posto nas licenciaturas, já que a escola é tratada nas áreas disciplinares como anexo, e não, como o eixo principal da formação docente. A escola deveria ser compreendida como a percursora da Educação Superior e dos processos formativos, sejam eles dos alunos e professores da escola, e, dos acadêmicos e professores na universidade.

Para Gatti (2013), os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia estão fragmentados, neles as disciplinas estão dispersas e desarticuladas. Isso dificulta a formação docente de qualidade, tendo em vista que para que isso aconteça é necessário que a escola e o professor que nela atua estejam como alicerces nos PPCs dos cursos de Licenciatura.

O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes. A maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo. (GATTI, 2013, p. 56).

Além das análises já discutidas sobre o descompasso entre a articulação da universidade com a escola, desde o contexto histórico e político até os dias atuais, representado nas falas agentes sociais que foram participantes da pesquisa, fica nítido que há desinteresse generalizado dos governos pela escola pública, gerando uma distância considerável entre o ensino básico e a universidade pública em termos de qualidade de ensino. É evidente que a alternativa para a diminuição do elitismo ao Ensino Superior não é a adaptação da universidade às negligências do ensino, mas sim, a recomposição da Educação Básica, principalmente o resgate sobre a importância da formação do professor da escola pública básica.

Ao defendermos as instituições, os cursos de licenciatura e a formação docente, ambas atacadas constantemente pelas políticas de governo ganham forças os desmontes das conquistas sobre as descontinuidades da carreira e formação

docente, bem como à oferta e qualidade da Educação Superior pública no país desde a sua organização, demandas e permanências.

O dever do Estado em relação à universidade atualmente em oferecer e manter a educação pública, está embarcado na lógica empresarial da eficiência e da eficácia e deixa aquém o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade. E os recursos destinados à gestão da educação enfatizam cada vez mais as estratégias de fazer mais com menos. A formação de professores no Brasil não pode ser entendida de maneira separada das demais demandas da educação pública ou vista como despesa. As universidades, as condições dos cursos de licenciatura, os requisitos do trabalho e seus desafios, tais como as questões de salário e de jornada de trabalho, se mostram atualmente de forma precária, e isso se torna um axioma quanto às escolhas do exercício da docência. O insuficiente investimento na educação pública brasileira causa o desmonte do pouco que já foi conquistado, de direitos, de planos de carreira, de estrutura e de políticas públicas.

Em meio aos escritos proferidos até aqui, denotamos que o desenho estrutural apresentado de universidade bem como das licenciaturas, engendram o pretérito de lutas, conquistas, avanços e retrocessos, bem como avigoram desmontes e descasos com a Educação Superior pública. As repercussões da expansão da Educação Superior brasileira, sobretudo a correlação dessa ampliação com o aumento também das atividades nas instituições de Ensino Superior e dos docentes que atuam nesse campo formativo docente, não denotam um real aumento na qualidade da formação dos profissionais.

A universidade reconhecida como campo formativo docente, é um espaço educativo e social específico marcado por controvérsias, que detém fortes especificidades. Suas determinações estão em meio aos mais influentes ambientes, pois, “[...] é um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder”. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992 *apud* CATANI, 2017, p. 96). Importa reafirmar que Bourdieu e Wacquant anunciam o campo universitário marcado por questões e desafios distintos. Nesse campo é permitido fazer uma análise da sociedade e seu funcionamento em meio às políticas, pois, o intelectual e a produção científica, revelam aspectos pela correspondência de forças, meios e interesses.

Ao aferirmos sobre questões sociais que implicam na estrutura da universidade, a disposição do campo formativo se define pela sua organização e autonomia, contrariamente. Para Hey (2008) as discussões que tratam sobre a universidade foram geradas nos seus próprios contextos, no intuito de determinar a forma de tencionar sobre o campo universitário tendo como regulador as próprias ações ali desempenhadas. Assim, os cursos de formação de professores estão frente um campo de lutas, conflitos dotados de interesses distintos. Dessa maneira a autora analisa que:

O embate instala-se em seu interior, permitindo a imposição da visão desse espaço social por meio da discussão sobre ele, principalmente considerando-se que os agentes que travam um jogo de lutas entre si não falam de uma mesma posição, sendo que a tomada de posição do agente – expressa no discurso produzido – implica uma forma de classificação do mundo social. Em outras palavras, tais agentes agem aproveitando-se dos próprios conflitos existentes no interior do espaço universitário, os quais se faziam latentes no período da abertura à democratização da sociedade brasileira e da configuração que ele assumiu no período, com a luta entre vários grupos, dotados de interesses distintos e posições delimitadas em relação ao campo do poder. Todos esses fatores contribuíram para a realização de um novo modo de produção ideológica, visto que este se apropria das condições sociais de produção dos discursos, dos produtores e dos lugares de sua produção. (HEY, 2008, p. 49).

Os dilemas sociais, econômicos e de conhecimento são intrínsecos à universidade, pois, trata-se de uma instituição social, que se constituiu como campo acadêmico. O papel da universidade em relação às questões do bem estar social, de democracia, da justiça social e os dilemas e ditames interferem e afetam de modo decisivo nas questões de formação política e pedagógica desse campo. Contudo, o modelo e organização atual de universidade, de acordo com Chauí (2001) revela que esse campo formativo docente se estrutura sob o modelo empresarial, a qual provém das leis do mercado como condição para seu funcionamento. Dessa maneira, a Educação Superior separa o trabalho intelectual e manual e isso acontece dentro do próprio campo, pela organização administrativa, docente e de produção científica. E essa organização institucional apresentada pela autora se manifesta como um desafio.

[...] enquanto esta vai se associando e se submetendo às formas de pensar e proceder do mercado, através das relações internas e externas, mantidas pelos agentes e através das diferentes formas materiais em que as estruturas se materializam: o aumento de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de

publicações, de colóquios e de congressos e a multiplicação de comissões e relatórios. (CHAUÍ, 2001, p. 15).

A visão sobre a universidade colocada pela autora evidencia que a funcionalidade da instituição e a sua organização está cada vez mais subordinada pelos modos de gestão e pela produtividade, visto que os modelos que estão chegando na universidade atualmente para a organização desse campo formativo, operam sem flexibilidade, ferem a autonomia posta pela legislação e ainda define padrões e normas que estão distantes da formação para a ciência. A fragilidade existente na universidade por conta da gestão e da disputa constante pela produtividade, fragmenta a sua própria estrutura e acaba atingindo o trabalho docente. Se coloca no centro desse processo, descontinuo, o acadêmico que acaba aderindo mesmo de maneira extrínseca às exigências e hierarquias postas para aquele campo formativo que minimizam o trabalho intelectual.

Para Durham (2006) a natureza da universidade implica a coexistência entre componentes hierárquicos e tendências democráticas de cunho igualitarista, ainda que, frequentemente, sejam aspectos conflitivos. Nesse sentido estabelece-se um pressuposto de que os alunos ingressam na universidade para ter acesso a um conhecimento e uma prática que eles não detêm, mas que os docentes possuem e devem transmitir. Assim, a articulação da universidade com a prática social, com a escola, é fundamental para o contato do futuro profissional com a realidade cotidiana de sua profissão.

Correia e Perius (2018) apontam para a crise existencial que circunda a universidade nos dias de hoje, alertando para o fato de que nem sempre as atribuições da universidade condizem de forma direta com responsabilidades, e vice-versa. Os autores entendem que é responsabilidade da universidade a promoção de uma formação “[...] capaz de oferecer aos sujeitos um conhecimento humano e técnico necessários para atuação nos diferentes setores da sociedade”. (CORREIA; PERIUS, 2018, p. 2). Todavia, o papel atribuído a ela, nesse contexto globalizado e hegemônico capitalista, é a formação instantânea eficaz para atender as expectativas do mercado. A escola passa a ser então, um espaço necessário para que o futuro professor enfrente problemas reais do contexto do trabalho docente, não se restringindo às pesquisas acadêmicas realizadas por agentes abstratos.

Saviani (1984) interpreta que a universidade tem suas funções elementares a partir do ensino, da pesquisa e da extensão.

O ensino (universitário) se destina à formação de profissionais de nível superior e, como tal, se centra basicamente na transmissão do saber; já a pesquisa se destina basicamente à produção de novos conhecimentos, à ampliação da esfera do saber humano. A terceira função, que é a de extensão, significaria a articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde através do ensino não ficasse restrito apenas à aqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular [...]. Ao contrário cabe a universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim numa formação viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade. (SAVIANI, 1984, p. 48).

Para ampliarmos na compreensão sobre o campo científico, à universidade, defendido por Saviani (1984), é necessária uma análise amparada por Bourdieu (2008, 2011), que retrata a estrutura do campo como estática às demandas, mas ao mesmo tempo contemplada à dinâmica do campo e suas relações de poder. Tanto as questões estáticas como dinâmicas são indissociáveis na compressão da Universidade e suas mudanças. Dessa maneira, Bourdieu (1975) *apud* Catani (2017, p. 69) nos amparam com mais um conceito eminente à interpretação do que ele chama de campo científico.

A estrutura do campo científico é determinada pelo estado das relações de força entre os cientistas, o qual resulta, por sua vez, das lutas anteriores e vai orientar as estratégias de cada um. Qualquer especialista em ciências investe em função da sua dotação atual em capitais e de suas aspirações – e, que, por conseguinte, em função da posição efetiva que ocupa no campo científico e daquela pretendida por ele. Deste modo, as propriedades estruturais e morfológicas do campo exercem influência sobre a configuração da competição científica.

O campo científico retratado na universidade, desemboca em lutas, contradições, conflitos múltiplos que influenciam nas questões sociais como um todo. Nesse sentido, há necessidade em ir além do senso comum e avançar no campo científico. Nos imbuindo da história social, dos problemas, dos objetos de análise, dos instrumentos e dos pensamentos construídos cotidianamente e como as circunstâncias foram se constituindo ao passar do tempo e assentando os interesses individuais. Para ir além do senso comum e constituir o campo científico, precisamos nos esclarecer e nos reconhecer como pesquisadores, e, compreender

também o próprio meio científico que estamos inseridos, para assim, buscarmos o esclarecimento do objeto da pesquisa.

O campo científico não pode ser isolado das ações do conhecimento, já que possui relações diretas na sociedade e, por isso, merece certeza ao ser pesquisado. Ademais, exceder o jogo e o controle das autoridades científicas, pois segundo Bourdieu (2001), não existe uma ciência neutra, isso é ficção. Até porque as ações no campo científico estão naturalizadas, íntimas ao *habitus*, que muitas vezes limita as possibilidades de aventar pesquisas. Bourdieu (2001) também tece críticas sobre pesquisas que levantam falsos problemas e que fazem perder tempo, leva-se a fases que por vezes não contribuem para discutir a questão do campo científico. Reprova os estudos micro sociológicos, estudos do cotidiano do laboratório e chama atenção dizendo que só uma teoria global do espaço científico, com lógicas específicas que permitem compreender o campo. Assim, a articulação da universidade com a escola coloca o acadêmico em uma relação direta com o campo científico ao questionar, problematizar e objetivar o conhecimento produzido na academia.

A estrutura da universidade enquanto campo científico geralmente está sujeita a pressões externas, e, essa estrutura é definida pela distribuição diferenciada do capital científico, e para explicar o capital científico, Bourdieu (2004, p. 154) parte do capital e as relações de poder, que se traduzem no capital econômico, logo, o capital cultural e o capital simbólico:

Essas relações objetivas são as relações entre as posições ocupadas nas distribuições de recursos que são ou podem se tornar operantes, eficientes. [...] esses poderes sociais fundamentais são, de acordo com minhas pesquisas empíricas, o capital econômico, em suas diferentes formas, e o capital cultural, além do capital simbólico, forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas. Assim, os agentes estão distribuídos no espaço social global, na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total de seu capital.

Para Bourdieu (2004), o capital científico, no âmbito da epistemologia do conhecimento, é entendido como o domínio do conhecimento e tem relação com a produção e precisa de um capital incorporado. Assim, as relações na universidade a partir das diversas posições ocupadas no interior dos cursos, geram um capital

científico específico. No reconhecimento do campo científico como um conjunto de propriedades, que são produto de *actos* de conhecimento e de reconhecimento realizados por agentes envolvidos, dotados de categorias de percepções específicas, que lhes permitem fazer as diferenças pertinentes conforme ao princípio de pertinência constitutivo do *nomos* do campo. As licenciaturas possuem uma particularidade, características próprias que convergem na formação do professor. Mas, para que se tenha o capital científico específico, só é possível quando o agente social detém um capital cultural acumulado, ou seja, adquirido ao longo de sua existência qual se traduz como capital simbólico. As vivências na escola contribuem para a relação com o conhecimento próprio da formação de professores e com a estrutura dos diversos capitais.

Nas condições de acúmulo do capital simbólico, proveniente do capital cultural, Bourdieu (2004, p. 163) traz um exemplo, e aborda as relações objetivas e reprova as condições do capital simbólico por meio do objetivismo.

As relações objetivas de poder tendem a se reproduzir nas relações de poder simbólico. Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais exatamente, pelo monopólio da nomeação legítima, os agentes investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores e que pode ser juridicamente garantido. Assim, os títulos de nobreza, bem como os títulos escolares, representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito as vantagens de reconhecimento.

Ao discutir sobre o campo, aqui chamado de campo formativo docente - a universidade, o autor chama a atenção de que o campo, tendo o *habitus* como mediador das ações, em disputa pelo reconhecimento do capital simbólico. Pois, é a elaboração simbólica que estrutura e estabelece a realidade e determina sentido de mundo. A universidade possui um capital simbólico que atua como estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, e, ao se articular com a escola, contribui significativamente na construção do conhecimento do agente. Para Bourdieu (2004, p. 08), o poder simbólico passa despercebido nas relações do meio social e também nos espaços públicos, desta forma “[...] um poder invisível, que não se deixa transparecer, e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. O agente social influencia e sofre influências do poder invisível e que contribui para determinar o que ele é.

Sobre o capital simbólico, Bourdieu (2004) explicita que este não irá produzir um retorno financeiro, pois o conhecimento nobre ou escolar e as

vantagens de reconhecimento são obtidos no campo, entre os pares, mas que se sustenta pelo conhecimento do sujeito. A universidade não traz lucro para o Estado, pelo menos não lucro monetário, por isso, é tão atacada e sofre constantemente tentativas de desmonte. O capital simbólico não é para todos os sujeitos que detém o capital científico. Ou seja, o capital simbólico é movido pelo reconhecimento, que somente alguns sujeitos terão, e é promovido pela economia de troca simbólica, que são trocas simbólicas entre aqueles que têm o capital simbólico.

Dessa maneira, o agente social pode ter capital científico, mas não necessariamente deve ter o capital simbólico, já que nem todos são reconhecidos. Compreendemos que o capital científico é uma constituição do capital simbólico. A partir dessa afirmação entendemos que o dominante é quem ocupa uma posição superior e que a estrutura do campo age em seu favor, ou seja, a universidade promove uma espécie de incerteza na relação com a escola, pois ela exerce seu capital simbólico a seu favor. O capital simbólico se revela em um conjunto de propriedades distintivas que existe na e pela percepção de agentes sociais, dotados de categorias de compreensão adequadas, categorias que se adquirem principalmente por meio da experiência da estrutura da distribuição do capital no interior do espaço social ou de microcosmo social particular como o campo científico.

Movido pelas incertezas, rupturas e desafios do campo científico, mobilizado pelo capital científico e simbólico, fica evidente para Bourdieu (2004) que o campo científico é um campo de forças e que há disputas, que tem estrutura, mas sempre é modificado. Nesse sentido, a universidade é um campo de ação socialmente construído, em que os sujeitos se enfrentam para conservar ou transformar as relações de força. Dessa maneira, compreendemos que o campo científico se constitui na e para a universidade, inerente a escola e as relações que pode provocar.

Sendo o campo científico anunciado por Bourdieu (2004) constituído na universidade, a organização dos cursos, documentos e disciplinas se manifestam em meio às práticas que os acadêmicos realizam durante a sua formação. Esse conjunto de ações que se expressam por meio dos agentes sociais, e é perceptível nas falas dos professores entrevistados, deixam explícito a maneira que as estruturas se organizam e como elas são influenciadas pela força simbólica, pelo *habitus* e pelo capital científico que se exteriorizam na formação e na prática docente. Lembrando que as questões que foram propostas nas entrevistas sempre

tiveram o estágio como foco, sendo assim, as falas abarcaram sempre as ações desenvolvidas por essa disciplina, assim como mostramos anteriormente a organização das figuras que retrataram a categorização e análise dos dados coletados.

Deste modo, o que está imerso no campo simbólico que a universidade apresenta, é permitido articulá-lo e contextualizá-lo com a escola, inspirado pelo conhecimento científico, seus aspectos, desdobramentos, atos, forças, determinações. As providências que para além das questões individuais, possuem pontos próprios que são estabelecidos pelo campo. Assim, como vemos em alguns trechos das entrevistas:

Primeiro que o campo de estágio é um lugar onde nosso estagiário depois de formado vai trabalhar. [...] A escola é muito complexa. Então penso assim, que ele tem que estar muito inserido, no processo formativo, que ele tem que experienciar ao máximo, aproveitar o máximo daquele universo, que amanhã vai ser o trabalho dele. (P2G, entrevista).

O estágio para o professor é essencial, é esse o chão da escola, o estar na escola, o contato com o campo de trabalho deles, é importante na formação. Na universidade eu ensino o ideal, eu quero o melhor. Para depois chegar na escola que é o real, que você vai se deparar com a realidade, intervir para transformá-la. O estágio tem sentido a partir desse conceito, porque não adianta discutirmos a precariedade da escola e somente seus problemas. A gente tem que estudar o que é ideal, que escola queremos, o que é uma educação de qualidade, que passo podemos dar nesta direção. (P5F, entrevista).

As premissas anunciadas nos trechos das entrevistas de P2G e de P5F se complementam, no sentido de que ambas chamam a atenção do poder que o cotidiano da escola deve exercer na construção do capital científico problematizado pela universidade. As estruturas abarcam um campo simbólico que vai permanecer por muito tempo no trabalho docente de alguns aspectos da escola, da universidade e do estágio. E com isso, podemos relacionar com a realidade da escola e suas problemáticas que devem ser discutidas, para que se encontre uma maneira de intervenção que provoque a transformação daquele campo. A complexidade da escola deve ser melhor aproveitada nos momentos de inserção dos acadêmicos durante o processo formativo docente, contextualizada e relacionada com o campo científico construído na universidade.

Portanto, almeja-se a escola ideal em meio às teorias discutidas de maneira interdisciplinar no curso, ou seja, a escola deve ser problematizada em sua

totalidade para que as questões objetivas e subjetivas sejam mediadas, e a praxiologia poderá mediar e auxiliar na compreensão de mundo. Ao articular os campos formativos, aproximando-os do Estágio Curricular Supervisionado, constituir um novo conhecimento que supere a dicotomia entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Os desafios postos pelos professores entrevistados sinalizam muito mais os problemas da universidade, no entanto, estes desafios não podem ser atribuídos somente a esse campo formativo, mas também à escola. Ambos os campos precisam estar articulados para a compressão do processo formativo docente e a sua relação com o desenvolvimento profissional construído a partir dessa aproximação. A universidade em meio a uma sociedade estruturada, integra um sistema de/com relações de forças, entre os próprios agentes sociais desse meio, que movimenta forças materiais e simbólicas. A escola, bem como a universidade sofre com as relações de força, mas não pode impedir a articulação dos campos formativos, os quais ocultam as relações de força material para ocupar o poder, impondo a violência simbólica como genuína tal qual, de maneira obscura prevalece como uma força própria, mas que é propriamente simbólica a essas relações de força (BOURDIEU, 2008).

Ponderamos que a formação inicial é um percurso que exige encontros teóricos e práticos na e sobre a prática docente, mediante ações plurais que articulem os diferentes campos formativos e a atuação dos professores, pois os agentes sociais de suas práticas, se efetivam por sua posição social. E, em meio ao processo formativo docente, o reforço dos aspectos de cunho pedagógico que se ancoram na universidade e na escola, tem como grupo dominante o que está expresso no Ensino Superior e pode agir como referências da violência simbólica sofrida na escola. Os instrumentos da violência simbólica configuram o afastamento dos campos formativos, quando Hey (2008, p. 167) coloca:

A dominação se realiza por instrumentos simbólicos aparentemente voltados com exclusividade às funções de conhecimento e comunicação, compreende-se as razões pelas quais a ciência cumpriu sua função política, ao mesmo tempo na aparência de seguir uma lógica imanente. O espaço produtor da temática é essencialmente heterônomo, haja vista o trabalho de dominação desenvolvido pelo grupo dominante, expresso na imposição de uma concepção de Educação Superior que foi resultante de um trabalho político de uso do aparato acadêmico para tal finalidade. A produção dessa “ideologia dominante” pertence essencialmente à luta política. O poder

sobre esse espaço repousa sobre o poder da estrutura de distribuição das possibilidades de aproveitamento da posição que ela confere ao agente.

O ensino volta para discutir o sentido que tem a formação docente no Brasil, sujeita a compreensão do seu contexto histórico. Se destacam as questões que tratam do processo formativo docente, e indicam necessidades de conhecer e analisar de que maneira a universidade pública tem em sua constituição, a função e preocupação com a licenciatura. Não uma superposição da universidade como campo científico superior à escola, e, sem campos parceiros na formação profissional do professor.

Dias Sobrinho (2005) afirma que, em tempos neoliberais, a universidade é uma fábrica de engrenagens importantíssima para o desenvolvimento profissional, elucidando por que o conhecimento técnico é, em geral, mais privilegiado que o humanístico. Decorre disso, a quantidade de verbas destinadas aos financiamentos de pesquisas relacionadas à tecnologia, ciência e inovação, resultando em uma forma de pensar mais objetiva e pragmática. Fica em segundo plano a formação humana que privilegia a ética, cooperação e compromisso social com o futuro profissional.

Durham (2006) lembra que a universidade possui um caráter universal, que transcende as barreiras locais e nacionais. A institucionalização da pesquisa científica é uma das funções da universidade e difundiu-se como reivindicação que inspirou a criação das universidades no Brasil. Além disso, a acelerada expansão do sistema de Ensino Superior deu origem a uma função primordial da universidade que é a democratização do ensino, dando origem à universidade de massa. A formação de professores sofre diretamente com as ações da sociedade neoliberal, voltada ao tecnicismo e a uma política permeada por competências e habilidades.

Para Bourdieu (2008) o desconhecimento das implicações que organizam o sistema de ensino e que dão existência também às ações pedagógicas das instituições educativas, reproduz e legitima a violência material (sob domínio econômico / grupos dominantes), forçando à violência simbólica (dominação cultural / grupos dominados), de maneira autoritária – exigente. Sendo assim, constitui a formação de opiniões, que por muitos meios influenciam a ação pedagógica – o sistema de ensino – a formação de professores, e faz com que as referências do caráter pedagógico sejam planejadas e efetivadas autocraticamente. Mesmo que de maneira estranha as ações pedagógicas se encontram formalmente admitidas como

superioridade verdadeira, por isso, se torna importante refletir sobre o capital simbólico que a universidade possui e representa na organização da escola e do trabalho docente.

2.3 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

Muitas são as justificativas que nos levam a buscar compreender acerca do processo de pesquisar sobre as ações que envolvem o processo formativo docente. Quando articulamos a pesquisa com a rotina das instituições escolares e as políticas públicas, como preeminente da docência, podemos ampliar as discussões sobre a formação inicial de professores. Portanto, pensar a formação de professores é pensar a seara de complexidade que envolve a formação desse profissional. Deste modo, Cunha (2010) coloca a formação dos professores como:

[...] um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise. A formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global. (CUNHA, 2010, p. 30).

Ao discutir sobre formação docente há que considerar que a docência é uma atividade difícil, pois, envolve questões múltiplas: políticas, sociais, intelectuais, psicológicas e pedagógicas. Portanto, a formação para docência impera especificidades no bojo de suas ações, as quais exigem o envolvimento da universidade e da escola, como campos formativos cúmplices. Bem como uma formação consistente que esteja balizada por políticas: documentos e diretrizes que possam contribuir na organização dos cursos de licenciatura.

A palavra formar tem origem no latim *formare* (dar forma a; constituir; compor. Promover a formatura de; educar. Fazer um curso universitário; educar-se; desenvolver-se). Logo, formação (ato, efeito ou modo de formar; constituição; organização; desenvolvimento), é uma ação de transformação que configura mudanças, organização e saberes ao ser. A partir dessas definições, consideramos que pesquisar sobre a formação de professores é um processo amplo e complexo, pois exige interesse político, social e pessoal. Segundo Romanowski (2007, p. 39):

Para o exercício profissional, pressupõe-se uma formação: o saber provido de conhecimento específico. Caracteriza-se como um profissional do conhecimento; portanto a qualidade de sua ação exige um longo período de formação em conhecimento especializado, conhecimento das ciências (história, geografia, matemática etc.) e pedagógico. O professor completa sua formação com o conhecimento que advém da prática. Espera-se, sobretudo desse profissional, responsabilidade, compromisso com seus alunos, com a instituição e com seus companheiros.

Ao discutir sobre a formação profissional, concordamos com a autora, tendo em vista que esse é um processo contínuo e que está em constante evolução e construção, que deve ser mantido por atitudes contínuas. E isso está intrínseco ao campo que o professor está inserido, bem como os agentes sociais que participam da organização da escola e como se mobilizam no contexto profissional.

Entretanto, que a formação inicial do professor não se reduza apenas às práticas, mas que considere os aspectos históricos, culturais e sociais, bem como o processo de desenvolvimento e aprendizagem, tanto dos alunos quanto dos docentes. Se considerarmos as pesquisas já publicadas com indicativos de que muitos professores da Educação Básica não têm formação em nível superior, afirmamos a importância de que se busque essa formação nos diferentes níveis de ensino. Vinculados à dinâmica do processo formativo docente, uma concepção em que o professor seja ator protagonista e autor crítico do seu caminho profissional.

Dessa maneira, Cunha (2010, p. 32) traz que a:

Formação só é possível se o formando possuir um projeto de aprender, de formar-se. Ela se configura, em última instância como o espaço de negociação entre o projeto pessoal do formando, o projeto do formador e o projeto da instituição onde se desenvolve a formação. A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/ autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como um profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação da sua prática e na afirmação da profissionalidade docente. A formação desse profissional precisa garantir articulação entre teoria e prática, levando em conta a reflexão epistemológica da prática.

Portanto, muitas são as justificativas que buscam um processo formativo envolto numa concepção de ensino com identidade própria, com políticas de Estado consistentes e contínuas, formar profissionais no campo ontológico e epistemológico da educação, fortalecer a articulação entre a universidade e a escola. (ANFOPE, 2020). As instituições de pesquisa sobre formação de professores como ANFOPE e ANPED, ainda reforçam a necessidade de formar professores em cursos presenciais

e de preferência em universidades. Uma formação que permita a apropriação do trabalho pedagógico de forma crítica, consistente teoricamente e, voltado para a realidade da escola brasileira. E nesta tese nos pautamos no curso de Licenciatura de Pedagogia como formação inicial, sendo uma das licenciaturas que deve dar conta do trabalho docente na Educação Básica.

Para Sacristán (1999, p. 64), a discussão sobre a formação docente reitera e identifica como referência quando se trata de educação. Chama como “objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”. Concordamos com esta premissa, quando provimos da suposição de que há dilemas entre a formação dos professores, tal como a falta de articulação entre a formação acadêmica e a real prática docente que se reconfigura cotidianamente. Tendo em vista que os cursos de licenciatura, bem como os professores que já atuam nas escolas, estão cerceados numa conjuntura de exigências burocráticas, a formação acaba sendo um processo mais de adaptação do que autônomo. Consideramos que esse entendimento necessita ser superado, resistindo ao desmonte do processo formativo dos professores.

Para Charlot (1986, p. 22) a pedagogia advém de crises sociais e políticas, a partir de uma preocupação social com a educação. Nesse contexto, a pedagogia emerge de uma sociedade que coloca a educação como um problema, que se interroga sobre si mesmo, sobre seu passado e sobre seu futuro. “A pedagogia funciona como uma ideologia; é um sistema teórico que organiza ideias isoladas da realidade social, apresentadas como autônomas com relação a essa realidade, fundadas em considerações filosóficas, e justificando de fato, as desigualdades e a dominação de classe que reinam nessa realidade social”. (CHARLOT, 1986, p. 81). Para mais, discute-se a Pedagogia como uma construção ideológica, por que tem relação com a realidade, que permeada pela educação, pela política e pela integração social percorre o processo cultural e forma o sujeito. Tal oferece condições para que possamos materializar os percursos formativos rompendo com as dicotomias que a Pedagogia traz, na defesa de uma formação unitária e que ofereça aos estudantes articulação com a escola.

Entendemos que a educação, quando definida por questões éticas e filosóficas, pode preparar o indivíduo para a vida social, e que a ideia de cultura pessoal é adquirida por saberes, ideais, modos de comportamento, entre outros, na trajetória de sua educação. Certamente, uma Pedagogia que conduza à formação

cultural, com formação humana com uma condução crítica. Neste respeito temos a definição sobre Pedagogia que vem de Saviani (1997, p. 27):

Pedagogia significa também condução à cultura, isto é, processo de formação cultural. E pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. [...] que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens. Por aí se pode perceber por que a palavra pedagogia traz sempre ressonâncias metodológicas, processuais, isto é, de caminho através do qual se chega a determinado lugar. Aliás, isto já está presente na etimologia da palavra: conduzir (por um caminho) até determinado lugar.

Ao avançar no sentido de construir um curso de Pedagogia com sólida formação teórica, cultural e humana, com relação teoria e prática, Saviani (2007) ainda nos diz:

[...] a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Entendida como “teoria da educação” evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa.

Neste sentido a definição da Pedagogia para o autor é atribuída a uma teoria que se organiza baseada em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, analisa as relações professor e aluno, e as questões da escola, que possibilitam a estruturação do processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, o contexto regulatório do curso de Licenciatura em Pedagogia teve sua primeira regulamentação em 1939, que anunciou a formação do bacharel, conhecido como técnico em educação. Nesse período não se entendia a Pedagogia como licenciatura, destinada à formação de docentes, ao contrário, a proposta não primava pelos aspectos pedagógicos e de ensino. A preocupação com a formação de professores no Brasil inicia por meio das escolas normais, no período de 1827 a 1932²². Após a reforma do ensino, na década de 1930, impulsionada pela abordagem escolanovista, a seguir da publicação do Manifesto dos Pioneiros, mesmo que sem muitos avanços e significados, criam Institutos de Educação.

²² As informações de maneira minuciosa podem ser vista nos trabalhos de Saviani (2009).

Ainda na década de 1930, pela mobilização do Golpe Militar em 1937 e a proclamação do Estado Novo, Vargas se torna ditador; publica a terceira Constituição republicana, de natureza autoritária e corporativa. Logo, as mudanças sociais e econômicas geram retrocesso no que tange às questões das políticas educacionais. Os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal foram elevados ao nível universitário, por meio do decreto Lei n. 1190 de 04/04/1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e que formavam professores para ministrar disciplinas nas escolas secundárias e nas escolas normais. (BRASIL, 1939).

É sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de Ensino Superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos cursos de licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar professores das Escolas Normais. (SAVIANI, 2005, p.17).

A configuração da formação docente no Brasil a partir da regulamentação do curso de Pedagogia em 1939 fica marcada para toda a história, quando se diferencia a formação do professor que poderia atuar em vários níveis de ensino, o professor que atuaria nas primeiras séries de ensino e o professor especialista para as demais séries. A proposta tem resquícios no que tange à formação atualmente, quando denota-se diferenças entre os professores que atuam na Educação Básica e na Educação Superior. Essa interpretação fica perceptível ainda quando entrevistamos os professores de Estágio Curricular Supervisionado, pois em suas falas nos relatam que os professores que atuam na escola não se sentem partícipes do processo formativo docente. E a partir dessa perspectiva se estabelece uma divergência em relação a atuação, entendendo que o professor que atua na universidade é superior ao professor da escola. Essa representação, que de certo modo distancia a universidade da escola tem uma reprodução histórica, mas que pode ser superada restringida pela articulação entre esses dois campos formativos docentes.

É isso que defendemos na tese, quando afirmamos que o estágio é uma ação que poderá superar o distanciamento entre a universidade e a escola. Tendo em vista que o diálogo, a proximidade nas ações, a compreensão e o reconhecimento tanto da escola quanto da universidade como campo formativo

docente, podem fazer com que ambos reconheçam a importância da parceria na formação acadêmica, e nos objetivos conjuntos de suas ações. Com um compromisso de reconhecer que a escola com sua organização pedagógica e o docente da universidade fazem parte do espaço de formação dos acadêmicos estagiários.

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) analisam que o período histórico que decorreu a regulamentação do curso de Pedagogia e que se estabilizou historicamente ainda é campo de disputa nos currículos e práticas atuais.

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38).

Torna-se necessário, no entanto, superar o ensino dualista e buscar conteúdos culturais e cognitivos que promovam nos alunos a autocrítica, a assimilação da prática. Entretanto, historicamente a escola secundária distinguiu papéis e classes, em que a elite dominava certos conteúdos que o povo não dominava. Mesmo com essas modificações em relação à organização da escola normal que se transformará em escola de formação de professores, a preocupação ainda era com os conteúdos que seriam ensinados e não com a formação do docente.

Pela esteira da organização legal e política sobre a implementação do curso de Pedagogia, no ano de 1940, Vargas regulamenta e assina o Decreto n. 6.409, autorizando novos cursos, entre eles o de Pedagogia, integrantes da Faculdade de Filosofia. A organização social, econômica e política do Brasil em meados da década de 1960, a contar do golpe militar, exigiu uma nova proposta para uma reforma no sistema educacional, tão logo mudanças legais. (SAVIANI, 2008).

A década de 1960 guarda modificações em relação a organização do curso de Pedagogia, o parecer CFE 251/62 (BRASIL, 1962) institui um novo currículo mínimo e propõe nova duração para o curso, mas mesmo após essa reformulação ainda permanece a dualidade bacharelado x licenciatura. O Parecer entra em vigor a partir de 1963. Ainda nesse mesmo período, sob a indicação da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/1968), mantém-se o currículo mínimo e altera-se o tempo de duração do curso que foi segmentado em habilitações técnicas, voltadas a

formar um profissional que tratasse de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

A Lei n. 5692/71, que “fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências”, nominou o ensino de Primeiro e Segundo Grau, acarretando o desaparecimento da escola normal. Assente, a organização do magistério por meio de uma habilitação de segundo grau, preparava para a docência até a quarta série, e uma segunda proposta que se diferenciava na carga horária total do curso, capacitava para a docência até a sexta série do primeiro grau. (BRASIL, 1971, p. 38).

As questões curriculares contemplavam a formação geral, e apenas a habilitação se diferenciava para quem escolhesse se formar como professor. Com essa organização o ensino se enfraqueceu, pois de maneira fragmentada e com poucas horas destinadas à formação específica para a docência impulsionaram a problemas graves, tendo em vista que a formação de professores para o antigo ensino primário estava reduzida apenas a uma habilitação desarticulada do contexto da formação. Tal organização que fragmentava e descaracterizava a formação do pedagogo, empurrou o governo para que lançasse uma nova proposta para a formação docente.

Em consonância com a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), no início da década de 1980, suscita um novo movimento pela reestruturação do curso de Licenciatura em Pedagogia, que definiu a docência como prevacente para a profissionalização da educação, determinando ao pedagogo a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais de primeiro grau. Segundo Libâneo (2000), no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, foram marcados por análises, críticas e formas de intervenção na prática escolar. Retomam as discussões sobre a sistemática da formação de professores, e eventos sobre educação foram realizados, dentre eles na Universidade de Campinas (UNICAMP) o I Seminário em Educação Brasileira. Criam-se comitês e comissões, e mais tarde, em 1990, surge a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que retomou o debate da especificidade do curso de Pedagogia como Licenciatura.

O movimento entre as entidades, comitês e comissões que previam a reformulação do curso de Licenciatura em Pedagogia da década de 1970, influenciou na concepção da formação do professor e na reformulação do currículo. Mesmo sem muitas bases teóricas e obstáculos legais, os estudos no âmbito da

ciência pedagógica previam o especialista e não o docente. Desta forma, a articulação entre a universidade e a escola não acontecia, pois não havia preocupação com o professor, mas sim, com o especialista em educação. O que provocou equívocos teóricos e operacionais da legislação em relação à formação do pedagogo. Assim, se percebe que desde o início do processo formativo do professor não houve preocupação em articular a escola com a universidade.

Gatti (2013) analisa que na década de 1930 a formação de professores para a Educação Básica estava ajustada com o objetivo de formar “docentes com uma identidade profissional fundada na formação em nível superior, mas uma formação densa erigida a um alto nível cultural-científico”. (p. 57). E que a partir do Manifesto dos Pioneiros em 1932 não se obteve muitos encaminhamentos que proporcionassem a qualidade da educação no Brasil. E que somente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional em 1996 é que foi apontada para:

[...] a formação de todos os professores em nível superior, e as políticas educacionais até aqui, em que pesassem os dados trazidos por pesquisadores da educação por quase um século, não ofereceram condições para que essa formação fosse integrada com a possibilidade de [...] fugir da superficialidade da cultura, fácil e apressada, apoiando-se nas ciências. (GATTI, 2013, p. 57).

Mesmo que na promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 2013), o artigo 62 define que a formação de professores deverá acontecer no curso superior para o exercício profissional na Educação Básica e que tal normatização estabelece a formação em Pedagogia como critério para a docência na Educação Básica, essa legislação deixa a opção de formação também nos Institutos de Educação, em nível médio e para as universidades e/ou faculdades a formação em nível superior. Isso se apresenta como um retrocesso em relação à formação de professores no Brasil, quando volta-se a permitir que, para a atuação na Educação Básica é permitida a formação em nível médio.

Ainda sobre as definições políticas em relação à formação de professores, após a aprovação da LDB 9394/96 (BRASIL, 2013) e por meio de várias discussões, foi aprovado em 2005 pelo CNE, o Parecer 5/2005, e homologado em 10 de abril de 2006 as DCNs (BRASIL, 2006). Este documento estabelece que o curso de Licenciatura em Pedagogia defina para o pedagogo a ênfase na docência e na gestão em instituições escolares e não escolares.

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme consta do artigo 2º e é reiterado no artigo 4º. (SAVIANI, 2007, p.125).

O curso de Pedagogia passa então a centrar-se na docência e na gestão educacional em instituições escolares e não escolares, e enfatiza a Pedagogia como ciência da educação e a formação de professores. Embora a opção pela docência tenha sido o eixo principal na formação do pedagogo, essa formação não se restringiu apenas ao aspecto técnico-pedagógico do espaço da sala de aula, mas compreendeu outros espaços possíveis para a organização do trabalho pedagógico.

Ao tratar da “pedagogia como ciência prática” mostra que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia”. Indica os campos em que essa relação se manifesta para considerar que à primeira vista ela parece bastante simples, resumindo-se na reciprocidade entre os dois polos que constituem, mas observa que se trata de uma relação complexa, sendo “preciso lembrar que, além de pedagogia, nenhuma outra das ciências ‘burguesas’ tradicionais ensinadas atualmente nas universidades conhece este problema da mediação entre teoria e prática”. (SAVIANI, 2004, p. 123).

Posto isso, existe a necessidade de se planejar e ressignificar a formação docente no Brasil, elucidamos que na última década, muitas foram as discussões e tentativas para a efetivação de novos encaminhamentos em relação às políticas públicas para a formação de professores. E pensar seriamente como articular os dois campos formativos; escola e universidade. De acordo com Gatti (2013), as questões pertinentes aos problemas que balizam a formação docente no Brasil, ainda são morosos no que tange às discussões das políticas públicas, principalmente quando se trata da formação para os professores da Educação Básica, tendo em vista que o currículo das licenciaturas mantem-se “enrijecido por um século, com aligeiramento visíveis no tempo”. (GATTI, 2013, p. 56). Ainda, vemos que hoje muitos espaços de formação privados e a distância, sem avançar nas práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades e dificuldades da escola.

Essa problemática apresentada pela autora é visível mediante as análises empreendidas nesta tese, quando pela revisão da produção acadêmica demonstra

que as pesquisas ainda negligenciam a importância de articular a universidade e a escola, e tratam em sua maioria de pesquisas com ações pontuais e com tempo determinado pelo projeto institucionalizado na universidade. Para mais, assim como Gatti (2013) menciona os currículos das licenciaturas precisam ser discutidos e reestruturados de maneira que o objeto de estudo da docência seja realmente a escola e todos os seus aspectos políticos e pedagógicos. E, que as pautas, tanto da universidade quanto da escola estejam articuladas de maneira institucionalizada, como compromisso igualmente pelos campos formativos docentes em relação ao pertencimento do acadêmico quando se trata da importância de analisar e estabelecer com a educação pública o seu compromisso, bem como com a prática social e pedagógica de sua formação.

Na mesma rota, Romanowski (2007) coloca que as necessidades sócio-histórico-culturais, igualmente às provocações sociais que estão em contínua mudança, despertam e conclamam por respostas positivas e pertinentes em relação ao trabalho do professor. Em relação à formação docente, indica-se que a mesma seja interferente na definição das prioridades educativas, acrescidas aos saberes pedagógicos e que exija uma constante resignificação da profissionalização docente.

O debate sobre os currículos dos cursos de graduação, especialmente os de formação de professor, sobre a fragilidade na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como o distanciamento entre escola e universidade, indica que os problemas históricos existentes nesses cursos ainda não foram superados, inclusive a estruturação do currículo dos cursos de licenciatura que indica a desarticulação entre as disciplinas, a falta de relação entre as escolas da educação básica e as faculdades que ofertam os cursos de formação de professores. Além disso, os estudos sobre aprendizagem dos alunos nesses cursos apontam que ocorrem dificuldades na aprendizagem dos conteúdos específicos, especialmente na área de ciências exatas. (ROMANOWSKI, 2007, p. 170).

As propostas curriculares dos cursos de formação de professores necessitam de mudanças para que o reconhecimento da escola esteja expresso nos documentos que balizam o curso, bem como materializar práticas que superem a dicotomia entre teoria e prática, num momento em que os currículos das licenciaturas estão sendo considerados fragmentados, fragilizados e que oferecem uma formação aligeirada.

Nesta lógica, pela melhoria na qualidade em relação à formação inicial, houve esforços em relação às políticas, programas e ações para a formação de

professores. Mas para avançar, faz-se necessário consolidar políticas nacionais que promovam e garantam formação adequada nas diferentes etapas e modalidades, para propiciar maior organicidade à formação.

Segundo Dourado (2015), no início dos anos 2000 até a aprovação de um novo PNE, muitos movimentos perfizeram proposições referentes à valorização dos professores da Educação Básica. Pelo viés político aconteceram direcionamentos na busca por uma maior organicidade, abarcando novas demandas a serem propostas em relação aos documentos normativos da formação inicial de professores.

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a Educação Básica e a Educação Superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. As metas, especialmente as metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na Educação Superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. (DOURADO, 2015, p. 301).

Inclui-se nessa esteira o PNE (BRASIL, 2014), que pela sua aprovação desperta uma nova fase, determinada por meio de metas e estratégias, para a Educação Básica e para a Educação Superior. Suas etapas e modalidades proporcionam discussões sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento e valorização dos profissionais da educação. O documento estabelece que a Educação Superior seja a base da formação inicial e continuada, objetivando a melhoria da graduação e a sua expansão. Indica uma nova premissa para a efetivação de uma política nacional para formação de professores, visando organizar e efetivar a articulação entre o sistema de ensino (união, estado e município).

Na última década, o Conselho Nacional de Educação (CNE) retoma a discussão sobre as normas e práticas curriculares nas licenciaturas, e acerca da situação dos profissionais do magistério. E que após a aprovação do PNE (BRASIL, 2014) e discussão ampla pela comissão responsável, encaminha-se um novo documento, uma diretriz conjunta para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica (DCNs), que define concepções fundamentais para a melhoria na formação docente. As DCNs enfatizam “o respeito ao

protagonismo do professor e a um espaço - tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática.” (BRASIL, 2015, p. 11).

Como já apresentamos na introdução desta tese, o momento é nebuloso no que tange à efetivação deste documento, tendo em vista que a proposta da BNC (BRASIL, 2019) justifica que as DCNs (BRASIL, 2015) precisam de atualização, motivadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Mas sabemos que a alegação não é somente essa, mas sim o desmonte das políticas públicas anteriores que balizam a formação docente e que abrem possibilidades da educação ser expandida pela privatização.

Nesta sequência, são muitas as questões que demandam investigação a partir das determinações legais, que viabilizam uma nova reestruturação pedagógica. Haja vista que as DCNs (BRASIL, 2015) não esgotam a complexidade dos efeitos de tal orientação legal, mas buscam problematizar e olhar com atenção para as postulações legais e seus desdobramentos. A partir da publicação desse documento até os anos de 2020, muitos cursos de Licenciatura em Pedagogia estavam ainda reestruturando seus PPCs, a exemplo disso, temos o recorte dos campos de pesquisa desta tese, que fez essa busca nos PPCs atualizados em 2018 no estado do Paraná e naquele momento duas universidades públicas (três cursos) do total de doze, estavam com o PPC atualizado de acordo com as DCNs. (BRASIL, 2015).

Mesmo que em tempo muito recente da efetivação de um novo PPC adequado às DCNs (BRASIL, 2015), em meio às entrevistas, questionamos sobre possíveis mudanças no PPC do curso para atender as exigências das DCNs, principalmente no que se refere ao objeto de pesquisa, o Estágio Curricular Supervisionado, e poucos professores mencionaram mudanças relevantes. O que ficou evidente nas falas foi uma reorganização dos estágios por ano, considerando o acúmulo de estágio no mesmo ano e junto dele o trabalho de conclusão de curso.

Reafirmarmos que a tese defendida é de que o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia é um campo contínuo e obrigatório e que nele se deveria constituir a articulação entre a universidade e a escola. De acordo com as DCNs (BRASIL, 2015), que de certo modo demonstram que a articulação anunciada repetidamente no documento, por vezes é cerceada pelas ações do próprio estágio e por ser absorvida pelas demandas institucionais. Em meio aos trechos das entrevistas com os professores de Estágio Curricular

Supervisionado, as DCNs (BRASIL, 2015) causaram alguns impactos em relação a organização do curso de licenciatura em pedagogia. Vejamos:

Depois das DCNs nós tivemos uma visibilidade no curso, pela força política. Eu tenho isso como uma coisa ruim Melissa, a gente não devia estar pautado só na força da legislação, essa reflexão sobre a importância do estágio deveria ser feita sem a exposição da legislação entende? Mas é por essa força que o grupo de professores tomou novo posicionamento com relação ao estágio, e isso mexeu com o curso inteiro. (P9C, entrevista).

As mudanças impostas pelas DCNs (BRASIL, 2015) foi sobre um pequeno aumento na carga horária dos estágios, e com isso uma diminuição na carga horária das disciplinas de fundamentos. Tal mudança, segundo alguns professores, gerou um desconforto entre os professores nos departamentos, mas de certa forma a ampliação provocou discussões e ao mesmo tempo certo reconhecimento sobre a importância do estágio para a formação do pedagogo. Entretanto o reconhecimento da importância do estágio deveria ser notório pela lógica que ele impõe na formação do professor, com a possibilidade de aproximação com a escola e a articulação teoria e prática. Essa pauta deveria ser o foco principal nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, e não gerar um desgaste na discussão no momento de reformulação do curso para atender as DCNs (BRASIL, 2015). Percebemos esse aspecto na fala da seguinte entrevistada;

A partir da diretriz implicou num desgaste por conta da carga horária ampliada e algumas disciplinas de fundamentos tiveram que recuar a sua carga horária para poder possibilitar o estágio, e isso gera um desgaste no curso. O nosso curso historicamente foi construído a partir dos fundamentos então a sua base comum era muito densa, sempre foi na parte dos fundamentos e essa área sempre teve muita dificuldade de aceitar a prática de ensino, então a gente travou longas batalhas nas reuniões de NDE e Colegiado e assim sentimos que estamos cada vez mais nos articulando no curso, mas que tem um longo caminho sentimos que essa atividade já teve um resultado bem interessante e que vários colegas que atuam ou atuaram na área de fundamentos participaram e elogiaram. (P10C, entrevista).

Para P10C as DCNs (BRASIL, 2015) movimentaram as discussões do seu coletivo, mesmo que, longe ainda de ser um discurso definitivo de que o estágio necessita de maior reconhecimento dentro do curso de licenciatura em Pedagogia. A professora entrevistada pondera que já foi um avanço em relação aos professores que atuam com as disciplinas de fundamentos, mas o caminho ainda é longo no sentido de explicitar o estágio como uma atividade que prova a articulação entre os campos formativos do professor. As DCNs (BRASIL, 2015) têm em seu discurso que

a formação dos profissionais do magistério no que tange a formação inicial (licenciatura) e a continuada, deve estar pautada em uma disposição teórica sólida e interdisciplinar, “pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional”. (BRASIL, 2015, p. 27). Tal definição participa da defesa, importância e urgência em articular a universidade com a escola, a partir do processo formativo docente que se efetive mudanças e supere as ações momentâneas de aproximação, e isso estaria mais próximo de se elucidar mediante o compromisso do coletivo de professores de cada curso.

E ao provocarmos a discussão com os professores entrevistados sobre as possibilidades de articulação entre a universidade e a escola, em resposta manifestaram que falta envolvimento pessoal para que essa ação aconteça. Da mesma forma, os campos científicos de cada área do conhecimento, instituem um *habitus*, que muitas vezes limita as possibilidades de interlocução. Os professores até fazem ações isoladas que podem promover a aproximação, a relação ou até mesmo o que eles acham que é uma oportunidade de articulação entre a universidade e a escola, mas não é algo que se efetiva coletivamente. Não é uma ação ampla de departamento ou até mesmo de universidade.

Os professores entrevistados sugerem uma coordenação de estágio, um responsável para estabelecer um vínculo entre a universidade e a escola, e que mobilize as discussões e as ações, e que promova uma articulação permanente e contínua como defendemos. Entretanto nos três cursos das duas universidades que foram campos da pesquisa, há coordenação de estágio no curso, no entanto, em apenas uma delas essa coordenação se organiza amplamente e tem o apoio de mais setores da universidade, há mais proximidade nas discussões que perpetuam na organização do estágio. Para compreender o meio científico que a universidade está inserida, temos que considerar as relações de poder entre os campos científicos que se entrelaçam na organização do currículo do curso de formação de professores.

Nas outras duas instituições têm-se a coordenação de estágio no departamento, e nas falas dos professores entrevistados, essa coordenação não é suficiente. Os professores relatam que mesmo que haja essa função, ainda é necessário que as problemáticas levantadas no decorrer dos estágios não fiquem apenas no âmbito departamental ou do colegiado do curso, mas insistem em dizer que é necessário uma preocupação e discussão institucional para que os cursos de

licenciatura daquele campo formativo vislumbrem a escola como parceira da formação dos seus acadêmicos estagiários. As relações de poder são entre as posições ocupadas pelos agentes no movimento legítimo da reformulação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Concordamos com Nascimento (2014) ao evidenciar que o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia se sobrepõe aos conteúdos e conhecimentos construídos apenas na universidade, mas é necessário destacar que esse fato está amparado na legislação e na luta dos agentes sociais a favor de uma formação articulada com a escola. Logo, construir novos conhecimentos provenientes da problematização da própria escola, que serão trabalhados no campo do estágio por meio da docência dos acadêmicos estagiários, não é uma tarefa fácil. O debate perpassa a premissa de que a escola esteja sempre presente nos currículos das licenciaturas, bem como seja objeto de estudos e pesquisas do curso.

As questões curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia é uma preocupação das instituições formadoras de professores, e Gatti (2013), Gatti et. al. (2019), reforçam sobre a importância desse profissional que a universidade está preparando para o trabalho nas escolas. Coloca como fundamental no processo formativo a proximidade com a escola.

Considerar na formação dos docentes para a Educação Básica os contextos sociais e culturais que permearão seu trabalho, bem como as características emergentes da sociedade na qual as próximas gerações viverão. Buscar avanços na construção da perspectiva que a docência é um trabalho com base tanto em conhecimentos e competências específicas, como em princípios e valores profissionais, postura que demanda uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar. Aproximar as instituições formadoras e as escolas. Os estágios em escolas, integrados à formação, merecem atenção especial. Importante é reconhecer que a atividade docente nas escolas é ponto fundamental na formação. (GATTI et. al. 2019, p. 313-314).

Há que considerar um desafio, formar professores/pedagogos que examinem, questionem e avaliem criticamente a sua prática na escola, que, construam significados para a atividade docente, socializem saberes. Busquem elementos e contextos que mobilizem a reflexão e que possam fazer isso no sentido de compreender sua prática, modificando-a, com o objetivo de ressignificar. Nesse contexto, Gatti (2013) considera que os professores em formação têm que tomar a escola como um espaço de aprendizagem mediante os desafios implícitos à

formação docente. Concordamos com a autora de que não basta apenas a graduação para a atuação na Educação Básica, mas é preciso atentar-se às necessidades sociais, históricas e culturais que suscitam na escola.

E para isso, há necessidade de ressignificar os saberes da docência, a prática educativa e pedagógica, a fim de clarificar a materialidade da aprendizagem, dos professores da universidade, da escola e dos acadêmicos estagiários em formação. Compreender o aluno real, a organização estrutural, pedagógica e de profissionalização docente, a fim de que a complexidade da articulação entre a escola e a universidade consista em uma organização real para o processo formativo docente. Nesse sentido, que amplie a relação teoria e prática, na qual o acadêmico estagiário possa ir até a escola para problematizar a realidade escolar. E que por meio dessa articulação, a escola e a universidade busquem superar as ações momentâneas, rotineiras, verticalizadas, burocráticas e fragmentadas em que os acadêmicos vão à escola apenas para radiografar e ou vivenciar pequenos recortes das práticas docente e pedagógica, ficando aquém os momentos de contribuição à escola. Que a disputa pelo poder seja uma ação construtiva, promovendo ganho ao processo formativo do professor.

E isso desperta analisarmos de que maneira os professores formadores e os acadêmicos em formação percebem a escola como campo formativo, bem como a universidade reconhece o cotidiano escolar. Investigar a proximidade desses campos e, ao mesmo tempo, como contribuir com o contexto e avanço dos campos formativos. Assim, temos a fala da seguinte entrevistada:

Alguns professores fazem mais outros menos e para alguns tanto faz né Melissa, tem pessoas mais empenhadas nessa articulação. E outra coisa, não há, não tem um coordenador para movimentar isso sabe. Então tem algumas experiências que se sobressaem como mais efetivas de articulação, mas são individuais, não é do departamento, o que para mim não caracteriza articulação. (P6G, entrevista).

A colocação de P6G apresenta que não há um direcionamento específico por parte da universidade em relação ao articular a escola e a universidade por meio do estágio. O trecho da entrevista indica que as ações são isoladas e que faltam muitos aspectos pertinentes à organização do estágio, do quadro docente e do compromisso em promover ações contínuas que se efetivem de maneira institucionalizada. Bourdieu (2005) coloca que tal atitude pode ser inconsciente, pois os comportamentos reproduzidos não são ensinados, eles são interiorizados. Há a

tendência de repetir comportamentos institucionalizados, impregnados na estrutura da universidade. Ou seja, se configura enquanto *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, reconhecendo um emissor legítimo das ações implícitas na instituição de Ensino Superior. Assim, problematizar a estrutura dos cursos de formação de professores, requer romper com o *habitus*, buscar novas formas de diálogo.

A reflexão pode ser amparada por Gatti (2013, p. 64), que nos instiga a pensarmos, à medida que coloca em xeque os estudos sobre a formação docente, em busca de mais uma resposta, quando questiona e problematiza:

Porque mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que há muito, e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas? As teorias sociais geralmente atribuem a ocorrência de mudanças institucionais profundas – em sua organização e dinâmica funcional e cultural – a fatores que geram uma crise no âmbito conjuntural ou no recorte específico societário em que elas se inserem. As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a Educação Básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da Educação Básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais.

A problematização e os apontamentos da autora anunciam mais uma vez sobre a necessidade de um novo/outro/diferenciado olhar sobre os cursos de formação de professores, especialmente sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, quando destaca que a articulação entre os acadêmicos em formação e a Educação Básica precisa ampliar o espaço de discussão e ação. Isso necessita que barreiras sejam derrubadas no contexto das estruturas estruturadas.

Ao analisarmos as falas dos professores entrevistados, notamos que há muita dificuldade de articular a universidade e a escola, e com isso, pensar num processo formativo amplo e contínuo. Porém cada professor entrevistado tem um ponto de vista diferenciado em relação às dificuldades e os empecilhos que prejudicam a articulação, tendo em mente que além dos professores atuarem em universidades distintas, também encontram-se em condição de trabalho diferenciada. Tem-se o professor efetivo e o professor colaborador, ambos assumem o estágio, porém, a condição de trabalho é particularizada em relação a sua carga

horária e o tempo de acompanhamento dos estágios, o que gera mais um impeditivo no que tange a aproximação com o campo de estágio e a escola.

De acordo com P6G em sua entrevista: *“A rotatividade na disciplina de professores colaboradores que é muito grande, e isso muda, isso muda para o colaborador e muda a aceitação e aproximação lá na escola sabe. Não há continuidade sabe e sem isso eu não vejo possibilidade de articulação.”*

Por meio desse trecho da entrevista de P6G é possível percebermos que a precarização do trabalho docente na universidade, que de certa forma balizam a disciplina de estágio quando se tem um grande número de professores temporários, dificulta uma aproximação com a Educação Básica.

Sampaio e Marin (2004) discutem sobre alguns elementos que cercam o trabalho docente no que tange a precarização dessa ação, são elas: a necessidade de escolaridade e de professores; o salário; a condição de trabalho

A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam. Dentre essas facetas destacamos: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores [...] e as questões sobre carreira no magistério. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1212).

Os problemas gerados pela precarização do trabalho docente não são recentes no sistema de educação no Brasil, pois é uma situação crescente devido à precarização geral da educação, desde a estrutura física, política, econômica, pedagógica, intelectual e até mesmo em relação à formação e permanência do docente na profissão.

O Estágio Curricular Supervisionado é provocativo, questionador, formador e envolve muitas pessoas para que ele se efetive. Ao olharmos o movimento que o estágio desperta, mesmo entre os professores, que ao manifestar em suas falas as dificuldades de articulação com a escola ou até mesmo de problematizar questões que ocorrem durante a organização da disciplina. Percebemos assim, que são muitas as lacunas que ainda precisam ser pensadas para que a articulação de certo modo ocorra nas universidades. Vejamos a fala da seguinte professora:

Então eu vejo que o objetivo maior talvez seja mais de cumprir a carga horária e dar conta das questões burocráticas sabe. Há discussões de participar do contexto da escola de forma mais ampla e geral, elas acontecem, mas isso não é no coletivo, é cada professor com sua disciplina.

Cada um pensa a sua estratégia para ir até a escola e se aproximar de alguma maneira, mas eu não vi ainda nada de palpável entende, nada até o momento. (P1G, entrevista).

A revisão da produção acadêmica também indicou que a articulação entre universidade e escola deve ser um momento contínuo, necessário e decisivo, que depende de compromisso político e pedagógico. Percebe-se que as pesquisas sobre a articulação escola e universidade ainda estão em ascensão, e o aprofundamento acerca do assunto versa relativamente em ações temporárias movidas por financiamento em sua maioria (PIBIB, PRP), ou até mesmo por meio da formação continuada (PARFOR²³, Pró - Letramento²⁴).

Mesmo que existam programas e projetos que se relacionam com a Educação Básica por meio da Educação Superior, reafirmamos na defesa desta tese que essas iniciativas ainda são escassas, porque geralmente se estabelecem nos campos formativos docentes por determinados grupos que assumem as funções dessas ações. As ações realizadas na universidade ainda não são suficientes para que a articulação se efetive entre a universalidade e a escola de modo contínuo, e que realmente faça parte do processo formativo docente de maneira institucionalizada.

A formação docente precisa ser reorganizada e efetivada para além dos muros da universidade. Que proponha discussões amplas e contínuas, que reconheçam as necessidades de aproximações, parcerias e articulações. Que se dediquem às pesquisas e diálogos sobre o lócus da formação docente e da docência na/da/para a Educação Básica – a escola. A busca pelas pesquisas já produzidas sobre a temática nos aflige, pois, nos deparamos com a formação inicial de

²³ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de Educação Básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: abril. 2019.

²⁴ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: abril. 2019.

professores e seus componentes curriculares, desarticulados e distantes do que se passa na escola. Isso é preocupante.

Para Saviani (2009) a formação de professores tem enfrentamentos a superar, o que implicam as novas perspectivas formativas. Dentre essas, que não haja a separação entre a universidade e a escola, e que a articulação entre o curso de formação docente e o funcionamento da escola considere o modo de organização da escola, desde o processo formativo à gestão. E que possam atuar de maneira colaborativa e conjunta, para o processo formativo docente dos novos profissionais da educação.

Entretanto se a escola e a universidade continuarem a serem compreendidas pelos professores que nelas atuam de maneira verticalizada, ou do maior para o menor, ou ainda, que a universidade diga o que a escola tem que fazer, a articulação ainda será frágil no processo formativo docente. É preciso a compreensão de que “a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos” (GATTI, 2013, p. 52). Vale lembrar que as propostas também podem e devem ser provenientes das escolas que recebem acadêmicos em formação por meio dos Estágios Curriculares Supervisionados e, que na sequência receberão os professores recém-formados. Nesse sentido temos a fala de P9C: *“há dificuldade teórica e ideológica [...], questões burocráticas também distanciam, pois há uma certa soberba, uma superioridade de alguns colegas”.* (P9C, entrevista).

As circunstâncias que ainda distanciam a universidade da escola, ainda nos levam a analisar de que maneira o curso de Licenciatura em Pedagogia tem desprendido discussões e pesquisas acerca do cotidiano da Educação Básica. Bourdieu (1983) destaca que o campo universitário é marcado por múltiplos poderes com relações complexas. Mostra que a produção científica é assinalada por posições intelectuais que obedecem ao campo científico e geram lutas e conflitos travados pelos agentes sociais.

Ademais, a formação inicial compreende a escola, em que os envolvidos possam construir uma formação preocupada e comprometida com as questões oriundas da atuação profissional. A preocupação e necessidade de propor indicações sobre repensar o processo formativo docente, seja ele na universidade ou na escola, de maneira que evidencie diálogos sobre a prática docente e

pedagógica, demanda que os envolvidos analisem, pesquisem, compreendam alguns princípios para a construção de parcerias na formação docente.

Ao problematizarmos a articulação entre a universidade e a escola por meio do Estágio Curricular Supervisionado, reivindicamos diálogos entre poderes e interesses, e que se estabeleçam o reconhecimento entre os pares (docentes da escola, da universidade e acadêmicos). Bourdieu (1983), põe em evidência o prestígio da academia, e, que ela tem poder para influenciar a sociedade. O poder universitário acumula um capital simbólico e controla a rede de instituições, que engendram obrigações e obediência.

Todavia, para Pimenta (2001) a distância entre o processo de formação inicial dos professores e as práticas cotidianas realizadas nas escolas causam um problema no que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e os contextos educativos. Para essa autora, conhecer a prática desenvolvida no ambiente em que o futuro profissional irá atuar, possibilita a reflexão acerca daquele contexto e desencadeia um rol de possibilidades. Tendo em vista que a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, movida por professores da escola, da universidade e pelos acadêmicos estagiários, em que todos possam se identificar enquanto partícipes do processo formativo docente.

Isto pode se traduzir de maneira que a escola e a universidade construam juntas suas propostas de articulação, e que as decisões sejam tomadas de igual participação e peso para a sua efetivação. Os professores situados do lado do polo da pesquisa e da erudição na universidade não podem se sentir como polo oposto dos que realizam as práticas na escola. Bourdieu (1983) quando estabelece uma discussão sobre o campo científico, nos alerta para a necessidade de articulação entre os campos científico e social. O autor explica:

Ainda que a ciência tenda a ver atribuído a si um reconhecimento social e, desse modo, uma eficiência social que vão crescendo à medida que os valores científicos são mais amplamente reconhecidos (sobretudo sob o efeito das mudanças tecnológicas e da ação do sistema de ensino), ela só pode receber sua força social do exterior, sob a forma de uma autoridade delegada que pode encontrar na necessidade científica, a qual instituiu socialmente, uma legitimação de seu arbitrário social. (BOURDIEU, 1983, p. 98).

Tais encaminhamentos trazidos até aqui levam tempo para se efetivar, haja vista que a participação dos sujeitos se faz de maneira gradual na medida em que todos se envolvam na construção coletiva. E os argumentos que se constituirão na coletividade percorram a escola, a universidade e as questões da prática docente sobre a Educação Básica.

2.4 A ESCOLA PÚBLICA: CAMPO FORMATIVO DOCENTE EM EVIDÊNCIA

Diante da dificuldade em encontrar a definição de escola na legislação (BRASIL, 1988; BRASIL, 2013), nos valem os estudos de Gatti (2013, p. 54), que explica sobre o papel da escola na sociedade atual:

O papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana. Ou seja, desenvolver ações pedagógicas que propiciem aprendizagens efetivas contribuindo para o desenvolvimento humano-social das crianças e jovens. Essencialmente, para a construção de uma civilização.

Em conformidade com Gatti (2013) há que considerar que a escola e a universidade convergem em alguns aspectos, já que ambas são campos formativos para o desenvolvimento humano – social, e de disputas políticas, culturais e de violência simbólica. No entanto suas funções são distintas, uma vez que mesmo que o campo formativo esteja inerente às questões do campo oficial e pedagógico, vale problematizar o que está imposto e o que se constrói a partir das relações que se estabelecem no interior dessas estruturas estruturantes, valendo-se da integração dos dois campos como ações necessárias.

Ao sustentar que a escola é um campo formativo docente, o conceito de campo respaldado por Bourdieu (2004) reafirma que os aspectos pedagógicos, sociais, culturais e políticos que permeiam o cotidiano escolar coadunam com as práticas ideológicas, as quais são procedentes de um grupo de agentes sociais (professores e alunos). Os conceitos de Bourdieu (2001, 2008) alcançam o que se alinha ao sistema de ensino contemporâneo, tendo em vista que o acesso à Educação Básica é garantido por lei, mas as conjunturas atuais não garantem a permanência e a continuidade de muitos alunos. O descompasso entre as políticas

públicas e o cotidiano escolar, as desigualdades sociais, a cultura dominante só aumenta.

Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que o sistema de ensino se materializa por meio de ações pedagógicas enquanto violência simbólica. Dessa maneira, não tem como falar em escola sem discutir sobre sistema de ensino, violência simbólica, campo e *habitus*. No qual, os escritos dos autores anunciam a sobreposição dos dominantes sobre os dominados, que por meio da violência simbólica pode conservar e ao mesmo tempo reproduzir desigualdades sociais. A violência simbólica não é declarada, distinta à violência moral ou física. A violência simbólica está implícita nas ações pedagógicas, como uma prática não violenta, provinda de determinações e prescrições culturais abusivas, ou seja, “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (BOURDIEU, 2008, p. 26). A cultura imposta nas /pelas estruturas se tornam permissíveis ao reconhecimento social dos agentes sociais, e as lacunas do contexto escolar permitem que a violência simbólica se perpetue nos campos formativos (escola e universidade).

Com a contribuição da Pedagogia crítica é possível também compreender a seguinte questão:

[...] o sistema educacional é, na realidade, uma loteria social, predeterminada, onde cada estudante tem tantas chances quanto seus pais têm dólares. [...] A verdadeira questão é que o sistema educacional dá àqueles que começam com certas vantagens [...] uma chance melhor de reter estas vantagens durante a vida escolar e assegura que os estudantes em desvantagens econômica permaneçam no último degrau da escola da meritocracia. (MC LAREN, 1977, p. 246).

Podemos dizer que o sistema de ensino é a história da carência cultural, que desde a década de 1930 predomina a educação dualista, para mais, a sua constituição advém de um processo de problemas e impasses sociais e educacionais. Dessa maneira, Mc Laren, nos ajuda a compreender a multiplicidade não somente da educação, mas do meio social como um todo. O autor defende que a vida escolar está permeada, movida, configurada pelas questões sociais e culturais de ensino e aprendizagem que fazem parte do movimento de transformação social.

Logo a escolaridade está mantida por um processo que busca compreender como as subjetividades são produzidas. “Deveria ser um processo onde

examinássemos como somos construídos a partir de ideias, valores e pontos de vista da cultura dominante”. (MC LAREN, 1977, p. 245). Por meio desse propósito, entendemos que a sociedade deve ser considerada em seu todo, sem distinção entre os setores específicos. Tal ação pode promover a transformação social e política, voltadas à organização democrática real, permitindo assim que a escola não seja apenas um local de doutrinação e ou de instrução, mas um espaço que promova a cultura e a participação dos agentes sociais, tanto professores como alunos, e assim possibilite a autotransformação, do campo formativo e dos profissionais que por ela transitam.

Dessa maneira, na escola há possibilidades de se vencer os aspectos que separam as classes dentro de um único sistema de ensino, sem distinções pela sua bagagem cultural e/ou econômica. E exceder os fracassos da educação pública, que por vezes recaem sobre os professores e também nos alunos, que se justificam pela desigualdade econômica e cultural dos mesmos. Frente a esse contexto, Mc Laren (1977, p. 214) coloca:

Desta perspectiva, podemos considerar os discursos dominantes (aqueles produzidos pela cultura dominante) como “regimes de verdade”, como economias gerais de poder/ conhecimento ou como formas múltiplas de impedimento. Em um cenário de sala de aula, os discursos educacionais dominantes determinam que livros podemos usar, que métodos de sala de aula devemos empregar (aulas magistrais, métodos socráticos, etc) e que valores e crenças devemos transmitir aos nossos estudantes.

Neste sentido, o reproduzir é conservar as relações de poder, nos campos formativos, numa determinada classe que está balizada pelo capital cultural, o qual legitima e ao mesmo tempo dissimula condições sociais, políticas e culturais. Nesse sentido, os *déficits* postos à Educação Básica, emergem também da sobreposição dominante e do dominado, que vem maquiado, nebuloso de tal maneira que os agentes sociais não percebam que estão cercados pelas ações de força e poder.

As relações que se estabelecem nos campos formativos (escola e universidade) estão permeadas pela violência simbólica que se estabelece pelas estruturas estruturantes, daí a imposição sobre os agentes sociais que fazem parte dos campos formativos docentes, como uma única, aceitável e determinante verdade daquilo que reproduzem. E isso se torna natural e legítimo daquele campo. A violência simbólica pode ser traduzida nas ações pedagógicas, que vão acontecendo cotidianamente na escola, por meio da imposição de um tendencioso

tipo de cultura, vista como legítima, reconhecida como um ato educativo na escola, conforme Bourdieu (2005). Em vista disto, a escola é marcada como reprodutora das relações de força, notável na organização curricular, disciplinar, e nos conteúdos, que ora são conservados, outrora reproduzidos pela família, sociedade e pelos agentes da escola.

A discussão sobre a escola e seu contexto interfere diretamente nas relações entre os agentes sociais que dela fazem parte. Podemos interpretar que a constituição do *habitus* que se estabelece nesse campo formativo, primeiramente é adquirido na família que encaminha à criança o capital cultural que vai afetar nas escolhas, logo, no processo educativo. As condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam escolhas importantes da carreira escolar, regem também a atitude da criança diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente toda a sua atitude com relação à escola. (BOURDIEU, 2005, p. 47, 48). Esse é o início da constituição do *habitus*, que origina na família, chega na escola e se constitui pelas relações sociais que o agente social tem a partir das suas decisões e reconhecimento enquanto ser social. O *habitus* está mediado pelas estruturas estruturantes que advertem ou até mesmo impõe certas ações que necessitam realizar naquele meio social.

Mediante a diversidade que encontramos nas escolas brasileiras e as mais diversas características e especificidades, o centro do processo educativo advém dos resquícios da história da educação brasileira e da cultura elitizada, a qual exclui muitos alunos e seus conhecimentos, que mesmo num esforço intelectual e social demasiado, por vezes, recai no insucesso na vida escolar, que está atrelado ao contexto familiar, que está longe do que a escola requer.

O sucesso na educação escolar e o trabalho pedagógico resultam da primeira educação, pois não há como negar as prioridades e práticas distantes do contexto escolar, essa é a defesa de Bourdieu e Passeron (2008). Dependente da organização do trabalho pedagógico, o agente social – o professor – está no bojo do sistema de ensino, pois é ele que se torna o responsável no contexto da reprodução cultural. É o professor que se materializa nas relações com os alunos, o que está disposto pelo dominante, por meio dos conteúdos, exposições, diálogos e avaliações, assim autenticando sua concordância pedagógica.

Neste interim, há que considerar que a formação docente, formalizada pela universidade e materializada na escola perpassa por uma constituição que esteja

preocupada com a prática social que a escola vivencia. Vejamos no trecho da entrevista de P10C que relata que a escola é o núcleo da formação docente e que por meio da universidade, logo do Estágio Curricular Supervisionado, o acadêmico estagiário, poderá reconhecer esse campo formativo e transpor as discussões teóricas realizadas na universidade, à uma atividade prática.

No estágio o aluno é colocado a refletir, ele deve ser afetado por aquela relação [...] vai muito além do estudo que ele fez na universidade, das discussões de todas as referências teóricas que ele aprofunda, pois ele está ali lidando com a situação da realidade. E é no momento em que a situação está acontecendo que ele precisa pensar qual é a melhor forma de encaminhar aquilo, planejar também no imediato. Ele tem que pensar que a atitude dele ali vai ter uma ação imediata, mas que também pode ser a longo e médio prazo, porque não vão conseguir resolver prontamente todas as situações. Então a escola tem um papel fundamental na formação do professor, porque ele está lidando com todas essas dinâmicas, é o aluno real que está ali, é o conflito real. [...]. Então as ações que o aluno vivencia tem um papel formativo. (P10C, entrevista).

A vivência do cotidiano da escola, proporcionada pela disciplina de estágio permite buscar elementos para uma formação política e crítica sobre a escola, relacionando com as discussões e as teorias adquiridas na universidade. Essa relação entre a escola e a universidade despertada pela efetivação do estágio proporciona proximidade em relação aos interesses pessoais e profissionais da formação docente. Nesse sentido, o papel das teorias é oferecer instrumentos para análise e investigação da realidade, enquanto a prática educativa possibilita o aprofundamento conceitual das atividades que na escola se realizam por meio do estágio. Os mesmos princípios são percebidos na fala de P2G:

É o estágio o momento da totalidade, ainda mesmo que seja num processo formativo do curso. E se efetiva na totalidade do curso porque se relaciona, não só a prática e a teoria, mas se relaciona a base psicológica estudada, os fundamentos sociológicos e filosóficos, se relacionam às metodologias de ensino. O acadêmico precisa recorrer a tudo isso para pensar sua ação dentro da escola. Que atualmente tem muitos dilemas em relação no que fazer e em como fazer. Não podemos esquecer que a formação oferecida pela universidade no momento do estágio está muito próxima da escola e todos os seus pormenores. (P2G, entrevista).

Ponderamos que a escola segue modelos, mesmo que tenham questões objetivas distintas a serem organizadas e efetivadas em suas estruturas subjetivas. Logo o *habitus* que se estabelece nesse campo se manifesta de maneira abusiva, haja vista que a cultura do sistema de ensino foi/é elitista e dominante. Diante das discussões já empreendidas, mais uma vez afirmamos que é perceptível que o

campo formativo - a escola - precisa ultrapassar os ditames políticos e de governo, superar a ideologia repressiva e oportunizar a socialização e o trabalho pedagógico numa perspectiva crítica e consciente.

A busca pela superação da escola ancorada no modelo reprodutivista e conservador de desigualdades é também um aspecto importante a ser tratado. Temos que acreditar na construção de um novo paradigma em relação à pesquisa, ao ensino, a formação e a atuação docente, na busca por ações que propiciem uma nova organização da escola e da universidade. A discussão desta tese visa superar os modelos impregnados na educação pública brasileira, ao defender que é possível que a universidade e a escola estejam articuladas efetivamente à medida que as políticas, os currículos, o curso de Licenciatura em Pedagogia, o Estágio Curricular Supervisionado, os licenciandos, os professores da escola e da universidade não vejam a escola apenas como um local onde deverá ser cumprido um período da escolarização básica. A exemplo disso temos as falas de P6F e P8C:

[...] o que aproxima a escola da universidade é quando se tem o diálogo, a interação, o respeito pelo trabalho que a escola faz também sabe, que muitas vezes acaba ficando de lado, mas quando você acaba escutando e ouve o que a escola tem para dizer a partir das demandas dela eu acho que isso aproxima um pouquinho das ações que a universidade poderá planejar e efetivar. (P6F, entrevista).

Quando as escolas se deparam com situações em, que ela mesma, a comunidade, a secretaria municipal não consegue lidar, sem discutir, aí tem que ampliar para o âmbito da pesquisa, para o aprofundamento teórico, para a gente decifrar o fenômeno, esclarecer e explicar. Eu vejo que isso aproxima muito, as demandas da prática social, são questões que a rede nos procura porque ela não está conseguindo explicar e nem mesmo entender, e precisa de uma resposta urgente, então ela vai até os grupos de pesquisa, nos pedindo auxílio. (P8C, entrevista).

É fundamental que o processo formativo docente esteja alicerçado na compreensão de que escolarização²⁵ é um modo de controle social, e a educação “tem o potencial de transformar a sociedade, tendo o estudante e também o professor, a função de um sujeito ativo comprometido com o aumento de poder pessoal e social”. (MC LAREN 1977, p. 198, grifo nosso). E que a escola possibilite aos estudantes não somente o pensamento crítico, mas também como agentes

²⁵ Os teóricos educacionais críticos argumentam que os professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder para usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos. A visão anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto, não pode mais ser dignamente endossada. De fato, pesquisadores críticos têm dado prioridade ao social, cultural, político e econômico, para melhor entender os trabalhos da escolarização contemporânea. (MC LAREN, 1977, p. 192).

sociais ativos que por meio de suas ações, por vezes simples, possam modificar o seu meio social e fazer a diferença. Que trate a instituição (escola) como um campo formativo, que possa engendrar pesquisas, diálogos, discussões, mudanças e avanços. Que vençam os vínculos de dominação que estão naturalizadas e enraizadas no sistema de ensino como um todo, tendo em mente que tanto os alunos como os professores que atuam e frequentam a escola e a universidade não podem competir de maneira igualitária, pois cada um carrega uma cultura socialmente diferenciada.

Seria, pois ingênuo esperar que, o funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento, [...] surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribuiu para perpetuar desigualdades, ao mesmo tempo em que as legítima. (BOURDIEU, 2005, p. 58).

Ao analisar o contexto escolar fica evidente que os paradigmas atuais do sistema de ensino, não contribuem para a construção de uma escola igualitária e justa. Em vista disso, os mecanismos reprodutivistas são rigorosos e, a escola participa da conservação das desigualdades. (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

O compromisso é reivindicado pelos segmentos sociais que defendem a educação pública no Brasil como um direito social e condição essencial para garantia da transformação, a instituição escolar é responsável pelo processo educativo e formativo, discente e docente. Deste modo, a escola se vê na função de responder as necessidades sociais, políticas e ideológicas que correspondem e reproduzem as expectativas do capital. Destarte, há uma transferência, uma inversão, haja vista que não deve ser o capital a formar, educar e indicar efetivamente de que maneira a educação pública deve ser organizada e efetivada, mas sim os agentes sociais que participam do processo formativo docente em amos os campos, universidade e escola.

De acordo com Nagel (2011. p. 21):

Como a função da educação é dada pela sociedade e a função da escola pode ser deduzida das demandas da sociedade e da identificação de seus desejos e necessidades, torna-se indispensável conhecer o que está sendo registrado como importante para a formação das novas gerações e para a obtenção de indícios sistemáticos das características do homem que a

sociedade busca para substituir os que hoje nela exercem suas atividades ou funções.

Dessa maneira, os enfrentamentos em defesa da expansão da educação pública, empreendidos por movimentos populares, estabeleceram a escola como direito público subjetivo. Alusivo a isso, manifestaram a noção de democracia e cidadania, conceitos bem presentes nos discursos dos movimentos que pesquisam e defendem a educação pública. A democracia e a cidadania se mantêm nas escritas até hoje das políticas públicas que marcam a educação e organização das questões pedagógicas nas escolas. No entanto, tais ideais geram de certa forma um movimento salvacionista, ou seja, colocam a escola como responsável por dar conta de democratizar e promover a cidadania.

Contudo as políticas educacionais que balizam a educação pública brasileira defendem que a função da escola seja de expandir o ensino, no entanto, nas entrelinhas mantém exacerbadamente o mercado para as empresas profissionalizarem e/ou formarem seus professores por meio de cursos, formação continuada, entre outros. Essa inversão é um resquício da década de 1990, que foi uma quebra de paradigmas em relação às reformas educacionais, na década em que a Educação Básica se tornou fundamental para o avanço do país, na qual a organização do sistema de ensino determina que para se chegar à universidade é preciso passar pela Educação Básica. Mas nesse momento a Educação Superior é tida como algo inatingível para muitas pessoas, dessa maneira muitos jovens que estavam afastados da escola retomam seus estudos vislumbrando a ascensão no mercado de trabalho, quiçá chegar à universidade.

No momento, as incertezas políticas se sobrepõem em todos os aspectos no Brasil, sociais, econômico, educacional, entre outros. O governo atual do país acredita que a escola pública precisa de uma reforma movida pelos princípios cristãos conservadores e de maior controle no sistema educacional como um todo²⁶.

²⁶ Nega a ideologia de gênero, de sociedade, de solidariedade, de igualdade e de humanidade. O perfil militar e neoliberal deste governo, presidido por Jair Messias Bolsonaro, foi anunciado durante a campanha política partidária do presidente eleito em outubro de 2018, que foi movida por muitas *fake news*, propagandas desrespeitosas e mentirosas sobre a escola. Trapaceava sobre materiais que divulgavam livros sobre “kit gay” (chamado pela bancada evangélica), um material de combate a homofobia, que já estava distribuído nas escolas do Brasil. Essa informação foi dada pelo próprio candidato (atual presidente) em rede nacional, o que causou grande controvérsia em relação à conduta pedagógica dos pesquisadores, professores e da população em geral que estava no cotidiano escolar. FIGUI. P. Bolsonaro mente ao dizer que Haddad criou ‘kit gay’. El País, Brasil.

Mesmo que logo o Tribunal Superior Eleitoral - TSE tenha determinado a remoção dos vídeos desta falácia, a dúvida em relação à educação pública no país fica mais uma vez abalada nacionalmente em época de campanha política partidária de grande efervescência. Mais uma vez colocando em xeque o trabalho docente, a seriedade e qualidade do ensino na Educação Básica de maneira duvidosa e má. Não cabe neste texto fazermos uma análise política do que está emergindo na educação brasileira, mas essa pequena amostra estarrecedora do que está por vir, preocupa muitos pesquisadores da área que já estão percebendo o desenho de privatizações e o controle na/da pluralidade.

Durante quatorze anos que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente da presidência do Brasil, a ampliação das universidades, dos programas de pós-graduação, o acesso e permanência dos alunos na Educação Básica tiveram altos índices. E por meio de programas de incentivo à escolarização, tais como: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM²⁷), contribuíram para que muitas pessoas que nunca imaginaram frequentar a escola e a universidade, tivessem acesso e concluíssem seus estudos.

A ampliação da educação pública nos últimos anos foi notável, mesmo que com enfrentamentos, instabilidades e greves, mediante alguns governos que provocaram recuos, principalmente na carreira docente e nos investimentos em alguns estados. Para Evangelista (2019) o governo do PT acarretou variadas linhas de ação em relação à formação de professores, no entanto:

[...] ao mesmo tempo em que induziu estudos e pesquisas nas áreas eleitas como problemáticas ou deficientes, desconsiderando a reivindicação histórica de movimentos de educadores em suas associações e sindicatos por uma formação unitária que articulasse, ao menos, formação inicial e continuada em cursos presenciais, em instituições universitárias públicas, com valorização salarial, planos de carreira e condições de trabalho dignas. (EVANGELISTA, 2019, p. 33).

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/12/politica/1539356381_052616.html. Acesso em: 12 de ago. 2019.

²⁷ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no PROUNI. Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, sejam complementando ou substituindo o vestibular. BRASIL. Ministério da Educação. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> Acesso em: abril. 2019.

Os problemas que a educação pública enfrenta e poderá enfrentar nos próximos anos incursionam todos os níveis e modalidades de ensino. De acordo com Freitas (2018), as condições do sistema de ensino brasileiro não operam isoladamente e, são vários os enfrentamentos e temas abordados para que a educação seja compreendida e mobilizada por “todos os atores da educação (pais, gestores, professores e estudantes) para que ela seja um espaço público e democrático”. (FREITAS, 2018, p. 6).

A defesa pela escola pública sofre de algumas mazelas, e somente com o apoio e consentimento de todos é que será possível mobilizar e enfrentar um governo autoritário e abusivo devido às críticas que a educação pública vem recebendo constantemente, das mais variadas maneiras e generalizadas, a ponto de serem reproduzidas pela imprensa de maneira contraditória, quando defendem sem conhecer a real função da escola.

Para Nagel (2011, p. 17-18)

O nó dessa insatisfação é que ela corresponde, historicamente, a problemas da sociedade, portanto não pode ser jogada, com exclusividade, nos braços da escola, no colo dos professores. Aliás, essa é a primeira grande *crise da educação*; maior que as anteriores, pois que confere ao professor a maior responsabilidade pelo fracasso da instituição, pelo péssimo desempenho cognitivo dos discentes.

Se a educação pública é motivo de ataques, todos os envolvidos nesse meio são atingidos, e nesse espaço os padrões conservadores irão sobrepor as conquistas já postas até o momento, o que será um retrocesso. A configuração posta pelo fracasso da escola recai sobre o professor, e, a este campo formativo docente, cabe reparar a deficiência existente na prática docente, sem considerar que o aluno em formação é o eixo do processo de ensino e aprendizagem e que esse sujeito está imerso as constantes modificações e aos mais variados meios sociais que interferem diretamente no aprendizado. Há que considerar então que a função social da escola não pode estar atrelada somente ao fracasso da docência, tendo em vista que os professores passaram por processo formativo nos cursos de Licenciatura e não podem compactuar das contradições do ser, do fazer e do se reconhecer no contexto escolar. Vejamos o depoimento de P4G:

Então assim vamos chegar na escola e nos depararmos com a realidade, vamos intervir e vamos transformá-la. É dessa maneira que eu compreendo sobre a importância do estágio na formação dos nossos alunos e também no percurso que ele percorrerá na escola, mesmo que ainda seja curto o

tempo que nela vai permanecer, mas é possível sim acompanhar de que maneira se efetivam algumas teorias estudadas na universidade. (P4G, entrevista).

O desafio posto sobre a análise da realidade das escolas atualmente e as alternativas que podem ser construídas para que seja mantida a educação de maneira democrática, não pode estar desarticulada do que se passa atualmente no país. O enfrentamento ultrapassa as questões inerentes à escola, tais como o currículo, questões pedagógicas e docentes, pois, hoje a preocupação com a educação envolve demandas culturais, relações sociais e conservadoras, vivências, injustiças, intolerâncias, civilização e democratização.

A escola não pode estar sozinha para exercer sua função. Esse campo formativo necessita estar articulado ao campo científico, às pesquisas. A universidade deve possibilitar que suas ações se articulem de maneira cada vez mais próxima e contínua, e que vislumbrem que o processo formativo docente seja organizado e materializado por esses dois campos formativos docentes, de modo que a escola seja valorizada e possa cumprir a sua função mesmo diante dos retrocessos contemporâneos.

Wielewicki (2010, p. 8) evidenciou em sua tese que a maneira que está organizada a universidade e a escola: “não favorece maior envolvimento dos docentes universitários das licenciaturas com o contexto da escola e tampouco ajuda a promover uma relação mais simétrica entre as instituições e atores envolvidos.” Ainda complementa refletindo que a maneira de organização desses dois campos formativos favorece o isolamento da sua estrutura, bem como dos profissionais que neles atuam. É preciso despontar sobre o potencial que ambos campos têm e efetivamente articulá-los. Percebemos isso, na declaração que vem a seguir: *“Tem alunos que compreendem bem a relação teórico prática, que é necessário para ir para as escolas, os que ainda não conhecem a escola vão com mais ansiedade de aprender, vão compreender este estágio no momento de poder compreender a realidade da escola.” (P7F, entrevista).*

Com base no depoimento, e com as demais pesquisas, há dificuldade de aproximar a universidade e a escola diante do modelo que se tem dessas duas instituições. Mas com a problematização e aproximação na prática de ensino, temos possibilidade teóricas e metodológicas para que a disciplina de estágio cumpra com seu objetivo no processo formativo docente. Ainda reforçamos a ideia de que a

contradição está posta no contexto escolar, e a mesma condição estabelecida na universidade é instituída na escola. E, o modelo produtivo atualmente impõe, fiscaliza e exige qualidade, sem se preocupar com o real sentido desses dois campos formativos e com a educação de qualidade.

Evitar o retrocesso e superar as desigualdades dentro da escola sempre foram ações difíceis, ainda mais quando o terreno está incerto e nada está consolidado. Saviani (2020, p. 5) expõe uma equação que representa a educação pública mediante as mudanças pós-ditadura militar (anos finais da década de 1980), que após muitos planos, fundos, campanhas, políticas públicas o significado retrata: “Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”.

A provocação à escola pública é de superação, pois esse campo deve mover-se para formar valores fundamentais no crescimento de uma sociedade democrática com interesse nas circunstâncias coletivas. Buscar articulação com a universidade pública que tem por excelência inovar e produzir conhecimento em prol da sociedade.

Ainda que a escola não seja, nem de longe, o único canal para o acesso ao saber, todavia, ela ainda é insubstituível como espaço-tempo institucional para a experiência da pluralidade pensamento que não se pode realizar senão entre diferentes que se reconhecem e se põem em relação de diálogo. O papel do professor como mediador – e não apenas transmissor de conhecimentos e valores – de processos de elaboração compartilhada do pensar e do agir sobre a complexidade do mundo é indispensável. É neste sentido que, no lugar de nos intimidarmos com as prescrições morais e políticas dos que querem estabelecer novos ‘index’ de livros e assuntos proibidos na escola, devemos ampliar o escopo de nossas práticas educativas e colocar todos os conteúdos em discussão. (CARRANO, 2018, p. 78-79).

Ao defendermos a escola como um campo de incentivo e desenvolvimento da democracia a partir da exposição feita sobre a função da escola até o momento, é importante destacar o que diz o professor participante da pesquisa. A maior parte dos entrevistados reconhecem sobre a importância de compreender as possibilidades e o (re) conhecimento do Estágio Curricular Supervisionado para o contexto escolar. Trouxemos mais um recorte da entrevista a seguir:

São muitas as possibilidades de aprendizagem que o estágio traz, desde o início pela observação, a problematização, até o momento da docência, e ainda quando discutimos no seminário final. Vemos o avanço dos acadêmicos e durante esse processo temos a oportunidade de dialogar com

a equipe pedagógica da escola e percebemos que as ações do estágio causaram impacto na prática docente daquele local, mexeram com as professoras sabe, provocou e instigou um novo olhar sobre determinado conteúdo ou maneira de organização da uma simples aula. Mesmo que seja um momento rápido na escola ele gera modificações. (PG1, entrevista).

A partir do trecho da entrevista apresentado acima, é notório que o professor participante da pesquisa defende sobre a importância do estágio para a escola, sua organização docente e pedagógica. A efetivação da disciplina e a presença dos acadêmicos estagiários na escola trazem indícios de que a universidade pode proporcionar muitos aspectos que levam o coletivo escolar a pensar e se reorganizar teoricamente, sobre questões culturais, sociais, docentes, pedagógicas e de formação. O cotidiano da escola se amplia, à medida que muitos acadêmicos estagiários transitam, observam, discutem, problematizam e efetivam ações que são elaboradas coletivamente, entre os próprios acadêmicos, entre o acadêmico e o professor da universidade, e também entre os acadêmicos e os profissionais que atuam na escola. A proximidade e a troca de saberes entre o professor da escola e o aluno da universidade, se torna o eixo do processo de ensino e aprendizagem da docência.

Azevedo e Andrade (2011) referem-se ao estágio como tempo de aprendizado marcado pelo período de transição e pela tarefa e/ou fase de aprender algo (uma profissão). Nesse sentido, o estágio contribui para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes no campo formativo – a escola.

Nascimento (2014) defende que o estagiário do curso de Licenciatura em Pedagogia precisa tomar como sua a Educação Básica e a escola, pois são nesse contexto que a sua formação e profissão se estabelecem. E a preocupação da autora se assegura quando apresenta que o acadêmico não se sente à vontade e nem partícipe quando questionado sobre o espaço escolar. Julgamos que essa preocupação também é nossa, uma vez que o aluno partícipe da universidade e da escola poderá mobilizar mais uma oportunidade para a articulação universidade e escola.

Nornberg (2017, p. 27) pontua:

O cotidiano da escola e da universidade exercem força substancial sobre o processo de aprendizagem da docência ao favorecerem um repertório de conhecimentos contextuais e pedagógicos para realizar as tarefas de ensinar e educar. [...] A partir da compreensão de que aprender a ser professor, ensinar e tornar-se docente são processos que decorrem das múltiplas experiências articuladas nas/pelas vivências acadêmicas e de

inserção profissional, favorecidas por meio da colaboração entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior e, destes, com estudantes em contexto de atuação profissional. [...] reconhecem a influência mútua entre professores e estudantes em contextos de estágio como ação formativa, colocam a relação teoria e prática como articuladora dos processos de construção do conhecimento pedagógico e reiteram a formação intelectual como eixo central dos processos formativos.

Nem sempre os desafios que envolvem a operacionalização do estágio são compreendidos pelos formadores e formandos na universidade. A burocracia e o planejamento envolvidos no processo são um dificultadores da visão do todo. Por essa razão, a aproximação dos campos formativos docentes, cada um com seus valores, cultura, objetivos imediatos e diferentes relações de poder, torna-se mais difícil. Dessa maneira, é preciso ponderar sobre as divergências sociais que a educação pública atravessa e que não pode ser limitada somente à escola, tem-se que despontar novos enfrentamentos e mobilidades pela e para a realidade das escolas, objetivando que além da hegemonia conservadora que aflige a educação, ela é movida como negócio altamente lucrativo e de fácil domínio. No entanto precisamos assegurar a vida da escola e a realização das ações e fins para as quais ela foi criada, sem a deixar ser absorvida, rompida pelas insatisfações, a cada mudança de governo, a cada aprovação de uma nova diretriz.

CAPÍTULO 3

OS CAMPOS FORMATIVOS DOCENTES E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ARTICULADOR

Neste capítulo apresentamos os estudos de Bourdieu para compreender os campos formativos docentes, a universidade e a escola e a articulação entre as duas instituições e seus desdobramentos, sejam eles científicos, políticos, econômicos e sociais, que por meio do Estágio Curricular Supervisionado possibilita aproximar do que nos disseram os professores entrevistados sobre a organização da disciplina, seus desafios e contribuições na formação do pedagogo. Nesse sentido, nos pautamos em analisar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem a disciplina enquanto possibilidade de articulação entre a universidade e a escola e desvelar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvem a articulação entre universidade e a escola. Logo, apresentaremos de que maneira foram se constituindo as categorias levantadas a partir das entrevistas com os professores de estágio, e também, a interpretação das mesmas, que sucedeu às temáticas no momento da análise para captação de um novo emergente, tais temáticas serão discutidas em meio à redação sobre os conceitos que tratam este capítulo. Uma maneira de compreender melhor a articulação entre a universidade e a escola a partir das categorias que se explicitaram. Com respaldo na metodologia da pesquisa já apresentada anteriormente que orientamos a organização dos dados, a análise e a interpretação das entrevistas.

Muitas vezes foi necessário recuar e avançar, separar e juntar, focar e ampliar para que o objeto da tese se mantivesse convergente com a especificidade teórica da pesquisa. Apresentaremos de maneira associada os trechos das dez entrevistas dispostas na composição que vão sobressaindo na redação, a seguir, a partir da relação com a concepção teórico-metodológica definida, dado isso, seguir tomando significado mais amplo sobre o problema da pesquisa.

Ao compreender que Bourdieu problematiza a sociedade e a reprodução de suas estruturas ao discutir sobre o porquê a transformação social é tão difícil, nos apoiamos em dois conceitos essenciais prescritos nos estudos deste autor, que nos levam a interpretar a universidade e a escola como campos formativos docentes,

espaços educativos sociais específicos perceptíveis às contradições e disputas. Os conceitos de *habitus* e *campo* que apresentaremos neste capítulo são essenciais para compreender a universidade e a escola, justificando que um não se desvincula do outro.

Também veiculamos a Praxiologia procedente da prática, ação que busca relacionar e articular as estruturas na compreensão de mundo. A perspectiva praxiológica excede as demandas imediatistas e objetivistas, e defende que o indivíduo necessita problematizar e refletir sobre como se dá as relações e as contrariedades socioeconômicos e porque estes vêm acontecendo desta ou daquela maneira.

Estudar as concepções que estão presentes no cenário da universidade e da escola se faz necessário para compreender os desafios, a possível articulação entre esses campos e as relações que se estabelecem no/pelo Estágio Curricular Supervisionado.

3.1 UNIVERSIDADE E ESCOLA: QUESTÕES E DESAFIOS DE ARTICULAÇÃO

Para se fazer ciência seria preciso “evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico” (BOURDIEU, 2005). O desafio cabe na escolha do objeto da pesquisa, o qual deve ser construído ou reconstruído metodologicamente, não se contentando apenas com as questões sociais e/ou políticas deste objeto. É necessário vasculhar o objeto, de uma maneira que pensar a ciência de forma ativa e sistemática, e romper com o senso comum e preocupada em desvendar e compreender o próprio meio científico em que o objeto está inserido. Pois, “uma prática científica que se esquece de se pôr a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz”. Diríamos que o objeto científico detém influências diretas na sociedade e diante disso merece precisão ao ser definido. (BOURDIEU, 2005, p. 35).

São salutaras nas obras de Bourdieu (2001, 2004, 2005, 2011) muitos conceitos que clarificam as pesquisas em educação, inicialmente inferimos sobre os mais recorrentes, que são *habitus* e *campo*, não tem como compreender um sem o outro. Tais conceitos se articulam e amparam o entendimento das questões sociais que estão inerentes à compreensão individualizada e que são exteriores. Por

exemplo, a escola e a universidade, são instituições sociais, as quais estão relacionadas ao comportamento individual e coletivo, o qual obedece a determinantes sociais, e dessa maneira não é neutro, pois não advém apenas da consciência individual. E o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu (2005) vem para explicar, o individual e o coletivo, dessa maneira o *habitus* na tentativa permanente de reequilíbrio tende a se regenerar e a se reproduzir.

No intento de superar a visão maniqueísta²⁸, Bourdieu (2008) transita com três maneiras de compreender o mundo (fenomenologia, objetivismo e a Praxiologia), mas se dedica a uma delas, a Praxiologia. Em resumo, a fenomenologia aprofunda-se na compreensão dos fenômenos do mundo e como eles são, e o que fará a diferença é a compreensão individual de mundo. Não há uma causa ampla, uma compreensão geral, mas sim uma consciência individual imediata.

A compreensão objetivista de mundo inicia pelo entendimento das relações de causa e efeito, na qual há relação entre fenômenos e as questões sociais. Que existe algo acontecendo para além da visão individual imediata, mas que ainda está turvo. O objetivismo busca questionar, problematizar, o porquê de os fenômenos estarem postos desta ou daquela maneira, problematiza o que antecedeu no fenômeno imediato, por exemplo, o que leva o indivíduo a refletir que certas questões postas socialmente não são tão naturais como se explicava na fenomenologia.

Bourdieu (2008) usa a Praxiologia, advinda da prática, que é a compressão de mundo que busca articular e relacionar as estruturas, aproximando as questões que o indivíduo elaborou nas formas também objetivistas que se relacionam entre si e entre o indivíduo. Como por exemplo, o indivíduo enfrenta com a compreensão de que o seu papel particular está relacionado às questões socioeconômicas e como isso influencia as relações de poder do indivíduo com a sociedade.

A Praxiologia é o que Bourdieu (2004) chama de interiorização da estrutura social que se apresenta externa ao indivíduo. É uma forma de compreender e ver o

²⁸ O termo representa uma doutrina, que define o mundo entre o bem e o mal de modo absoluto, sem restrições. Não há outra forma de compreensão além dessa fusão dualista. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/maniqueista/>. Acesso em: Dez. 2018.

mundo que se move pela dialética, pelo movimento social na coerência de se entender a sociedade.

As explicações do objetivismo e da Praxiologia estão articuladas ao que Bourdieu (2011) chama de *habitus*, pois esse conceito provém de um sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturantes (são estruturas sociais que cercam o indivíduo) constituem o princípio causador e uno do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agentes sociais. O *habitus* não é o pensamento individualizado do que o agente social pensa sobre a sociedade, mas a maneira como o agente social age na sociedade com outros indivíduos, e tais formas de agir é que são socialmente constituídas e que possibilitam condições para que as ações ocorram.

As estruturas estruturantes externas - a universidade e a escola - também estruturam os indivíduos e, ao mesmo tempo o indivíduo estrutura para si, isso é a dialética que está posta na sociedade externa e que se internaliza no indivíduo. Ao interiorizar a estrutura estruturante por meio das ideologias que circulam na sociedade o indivíduo repensa e absorve do seu modo, o indivíduo estruturará a estrutura. (BOURDIEU, 2011).

Com efeito, a formação de professores se faz a partir do interesse em compreender de que maneira os dois campos formativos, escola e universidade compreendem o Estágio Curricular Supervisionado enquanto articulador, de um campo específico que pode dar conta de mobilizar por meio da Educação Superior, o ensino e a pesquisa também no espaço escolar.

O processo de análise realizado pelo pesquisador depende de reflexão para fazer com que os dados coletados em consonância com o referencial teórico metodológico tragam um novo conhecimento científico. Para isso, os conceitos que serão tratados neste item têm relação com a escolha sócio estruturalista de Bourdieu, que favorece uma análise social e que também delinea metodologicamente ao identificarmos que o estruturalismo ampara os objetivos da pesquisa no que tange em aproximar a sociedade em transformação, esteja ela em continuidade ou em divisão.

Assim, a teoria e a empiria não se apresentam de maneira dicotômica e dessa maneira dão a existência ao processo de pesquisa em sua totalidade. Para Bourdieu (2011) o ato científico não pode ser imediato e de certa forma é um processo de construção do conhecimento que se consolida pelo próprio objeto a ser

pesquisado. Tal apontamento nos direciona para que a utilização da teoria e da metodologia oportuna a esta pesquisa propicie a reflexão sobre a própria teoria e seus procedimentos metodológicos

Conforme aponta Gatti (2013) se faz necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”, visto que a prática educacional não pode ser confundida com tecnicismos modeladores, e sim, como uma prática social com significado. A prática pedagógica é ação política e, portanto, implica uma praxiologia. Nesse sentido, a educação é política na medida em que a escola se encarrega dela. A escola é uma instituição educativa e social, cuja organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas. (CHARLOT, 1986).

A vinculação entre teoria e prática comumente feita pelos acadêmicos das licenciaturas durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado demonstra a necessidade de construir, na prática, um conhecimento que foi construído teoricamente durante a formação inicial. Neste sentido, significa compreender que, em uma mesma atividade “coexistem as dimensões teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber fazer, entre a situação de formação e a situação de trabalho”. (NORNBERG; PEREIRA, 2013, p. 115).

Corroborar com o exposto, Charlot (2014) apontando que em sua essência, a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria e, decorre dessa condição o estágio como constituinte dessa articulação teórico-prática.

Tomamos como eixo central as ações que podem se estabelecer na universidade e na escola, e desta maneira, conceituar campo como um espaço de relações e conflitos, o qual nos ampara em relação às questões que tratam do referencial teórico metodológico da tese.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, escola e universidade - esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, como relação a este, de uma autonomia parcial ou menos acentuada. É uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Ao nos reportarmos ao campo formativo docente, a universidade, inicialmente definimos e a defendemos como um espaço educativo e social específico marcado por controvérsias.

Todavia esse campo possui forte particularidade e seus veredictos estão entre os mais poderosos socialmente. [...] é um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992 apud CATANI, 2017, p. 96, grifo do autor).

Reafirmamos que Bourdieu; Wacquant (1992) *apud* CATANI (2017) anunciam o campo universitário marcado por questões e desafios distintos, e por esse campo é permitido fazer uma análise da sociedade e seu funcionamento. Por meio das políticas, do intelectual e da produção científica, pois esses aspectos se revelam pela correspondência de forças, meios e interesses. Ao aferirmos sobre questões sociais que implicam na estrutura da universidade, paradoxalmente é notório que a disposição deste campo formativo se define pela sua organização e autonomia, para assim se constituir enquanto campo.

A definição anunciada sobre campo por Bourdieu (2004) é salutar à preocupação em relação aos agentes sociais²⁹ que se encontram nesses campos formativos, os professores que participam das ações propostas pela escola e pela universidade. Os professores, chamados como agentes sociais, não são apenas a decorrência da organização de uma estrutura, mas estão envolvidos em um espaço de percepções e ações anteriores, o que se torna um desafio sociológico, uma vez que é necessário compreender de que maneira os agentes sociais estão acordados com as categorias, seja por atos individuais ou pelas estruturas do espaço social. E as categorias se traduzem na admissão dessas estruturas. (BOURDIEU, 2011).

Para encaminhar a discussão de universidade e de escola, acreditamos que o campo é um conjunto de práticas, ideologias e características de um grupo de agentes sociais, no qual estamos inseridos. A estrutura estruturante determina o formato das relações do campo e o próprio objeto deste leva e determina a

²⁹ Bourdieu (2001) usa o conceito de agente social e não o de sujeito, pois entende sujeito como ser estático que não tem participação no campo social a que pertence. Como já anunciamos anteriormente os professores na tese serão reconhecidos como agentes sociais. Esses que “não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam”. (BOURDIEU, 2001, p. 21). Mas, agem e lutam dentro de um campo de interesse e têm condições de promover uma análise dinâmica dentro do *campo* que se constituem.

especificidade de cada campo. Apresentamos a definição de campo por Bourdieu (2005), para explicar o porquê compreendemos a universidade e a escola como campos formativos. E ao analisar a universidade e a escola, ambas dotadas de força por uma estrutura tornam-se um espaço de discussões e impulsionam rupturas com o positivismo e o funcionalismo. Em demasia, os espaços de conflitos, constantemente tensionados pela universidade e / ou escola, devem ser entendidos como uma contraposição à visão funcionalista e positivista. A contínua tensão entre os campos gera um contraste como o cenário tradicional de educação. Nesse sentido Bourdieu (2001, p. 67) coloca:

A noção de campo permite romper com pressupostos tacitamente aceites pela maioria dos que se interessam pela ciência. Primeiras rupturas implicadas na noção de campo: a contestação da ideia de ciência (pura), totalmente autônoma e que se desenvolve segundo a sua lógica interna, e também da ideia de (comunidade científica), noção considerada evidente e que se tornou, pela lógica dos automatismos verbais, uma espécie de designação forçada do universo científico.

A concepção de campo é que também orienta a pesquisa, pois o delineamento teórico parte desta compreensão, no qual o método se encontra, ao verificar que o objeto de estudo no caso, o Estágio Curricular Supervisionado, não está isolado das relações que se estabelecem nesses campos. A partir da noção de campo, pode-se dizer que, esta é a primeira orientação do método. A noção de campo conduz e direciona as opções práticas da pesquisa e está mediada pelo campo que possibilitará um delineamento teórico, no qual o eixo fundamental do método se encontra. Nesse sentido, o objeto de estudo não está isolado das relações e dela extrai o fundamental das suas propriedades, pois o campo é “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência, assim, é um mundo social, um microcosmo”. (BOURDIEU, 2004, p. 79).

Recorrendo à definição de campo, temos presente o preceito do método, que imputa a luta de todos os meios possíveis para pensar o mundo social, frente à realidade das escolas e das universidades. (BOURDIEU, 2005, p. 18). A partir desta concepção de campo, fica notório que o autor discorda da ciência pura e autônoma, suspende a ideia de que os cientistas formam um grupo unificado. Rompe com uma visão interacionista de comunidade científica, com o finalismo (funcionalismo) e com o intencionalismo ingênuo. Evidencia que não pode ser de maneira estática,

positivista, que as pesquisas devem acontecer no campo científico. (BOURDIEU, 2001).

Desta forma, Bourdieu (2004) diz que mesmo que a universidade e a escola sejam relativamente autônomas, ambas estão sujeitas a pressões, recebem influências externas para funcionar de determinada maneira e o limite de um campo diz respeito às decorrências que dele resulta. A influência externa, seja de que condição for, só interfere com o auxílio do campo, é mediatizada pela lógica do campo.

As questões que tencionam o campo universitário³⁰ são amplas e ao mesmo tempo permeadas de relações distintas. Tal posicionamento pode ser encontrado também em Chauí (2001, p. 35) que em consonância define a universidade como “instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. E, tratar nos estudos sobre a história da universidade nos provoca a problematizar sobre a necessidade de propostas que valorizem a aproximação entre os dois campos formativos.

Vejamos na fala da professora entrevistada:

[...] a escola é distante da universidade, nunca me chamou, não se aproxima [...]. A escola só pensa, ufa acabaram o estágio, vamos voltar para nossa rotina. Então eu acho que nesse formato de estágio que acontece, a escola não consegue enxergar a universidade como parceira, porque a universidade não cria esse vínculo, não há tempo suficiente para que aconteça isso né. (P1G, entrevista).

No trecho da entrevista P1G suscita questões de ordem sociológica, assim como cita Chauí (2001), que a universidade é referência enquanto estrutura social. Desse modo, afirmamos que essa instituição é constituída de forças e se difunde enquanto um campo de disputas, que infere sobre os dominantes e os dominados, sobre o campo estruturado e o campo estruturante, que são estruturas sociais que envolvem os agentes sociais. Sendo assim, a escola não percebe a universidade

³⁰ Em que pese esta diversidade de campos existentes nas obras de Bourdieu, existem elementos universais entre eles e que se aplicam em qualquer campo. Na constituição dos campos há um capital que reflete os interesses específicos daquele campo. Não se tratando apenas do capital econômico, que advém da teoria marxista, mas de maneira mais ampla, desde o capital econômico, capital cultural, capital social e o capital simbólico, sendo este uma síntese dos demais. Esses “capitais” variam sua importância de acordo com cada campo específico que estará sendo analisado. No decorrer da tese os “capitais” serão apresentados de maneira especificada.

como um campo formativo parceiro no processo para formar um bom professor, que mais tarde vai atuar na escola.

Mizukami *et al.* (2002) alertam para os desafios que as instituições formadoras de professores enfrentam no tocante às condições e tempo reservado às atividades da aprendizagem da docência. Além disso, destaca o baixo número de professores envolvidos na supervisão de estágio, o que fragiliza a qualidade da orientação. Esses problemas refletem em deformidades na formação da docência, visto que os processos de reflexão nem sempre acabam ancorados na dimensão teórica.

A pesquisa realizada por Nornberg e Pereira (2003) analisou e classificou a temática dos depoimentos de estagiários da licenciatura do curso de Ciências Biológicas, fornecendo um retrato interessante sobre as perspectivas que os acadêmicos tiveram durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado. Dentre os aspectos notados, um se sobressalta: os professores formadores e professores da escola foram pouco referidos como parceiros ou como interlocutores centrais no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos na fala de P1G que mesmo que tenha sido uma situação pontual, notamos que as questões cotidianas da escola podem minimizar o trabalho proposto, e desenvolvido pelo docente que acompanha o estágio. A expressão “vínculo” dita por P1G pode ser analisada pelo viés da aproximação, da articulação arrazoado à compreensão, que reafirmamos que deve existir. E que as disputas travadas na universidade, nos currículos e entre os agentes que atuam no curso, devem ou deveriam corroborar para ampliar o conhecimento produzido pela e na universidade, seja um contínuo processo de pesquisa também sobre a escola e com a escola.

Dourado (2015, p. 301) reafirma que a articulação também deve acontecer entre o “[...] Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação”, bem como enfatiza sobre a necessidade para que haja uma base comum para a formação inicial e continuada, e esse movimento deve estar articulado com a organização das universidades por meio dos projetos institucionais e a partir disso, promover uma formação teórica e interdisciplinar, teórica e prática, e tomar o trabalho como princípio educativo.

A articulação é necessária à formação docente entre a universidade e a escola, para que haja reciprocidade nos dois campos e confiança entre o professor

de estágio e o professor que recebe o estagiário na escola, evitando assim o distanciamento entre a teoria e a prática. Nesse sentido favorecem que os professores sejam bem formados.

No trecho da entrevista de P1G podemos também destacar que não há uma indicação de preocupação da escola em relação ao desenvolvimento do estágio. Há indícios de que o processo formativo que o estagiário realiza é acelerado, e por muitas vezes passa meramente a ser técnico e burocrático, apenas para preencher fichas e confirmar a efetivação de algumas horas de práticas na escola. A escola se alivia quando o estágio é concluído, o estagiário não estará mais presente no ambiente da escola; atrapalhando a rotina da mesma.

Entretanto, a escola deveria ser um lugar a ser “desvendado” pelo licenciando durante os períodos de estágio. Estar na escola é estar no campo de trabalho desse futuro professor, visto que é nesse lugar que o acadêmico estagiário compreende melhor os desafios que se apresentarão quando iniciar a sua trajetória docente. O “olhar estrangeiro” do acadêmico, como conceitua Nornberg (2017), admite que ele está ali de passagem e apenas se aproxima da escola para efetuar uma atividade considerada pertinente e obrigatória à sua formação. Isto indica que a escola não é um lugar a ser desvendado, que a entrada do acadêmico estagiário na escola é apenas protocolo formal para sua formatura, que não compreendeu as discussões na universidade e não constituiu um pensamento crítico no sentido de recontextualizar o campo formativo, aquela estrutura. A maneira do agente social entender o mundo social se faz a partir da compreensão de como a estrutura que o cerca se materializa em seu pensamento individual, mobilizado pela sociedade como um todo. Assim, percebemos que a universidade, bem como a escola não tem promovido espaço de discussão, no sentido de constituírem-se como campo de formação.

Uma tentativa de articulação e diálogo entre a universidade e a escola pode minimizar o distanciamento entre ambas nos momentos dos estágios. E uma das premissas é de que a universidade pode contribuir com as demandas da escola, por meio dos projetos de estágio que podem considerar a escola como parceira. A falta da escola nos projetos e ementas dos cursos de formação de professores foi anunciado por Gatti e Barreto (2009), que afirmam haver um descompasso entre o que propõe as diretrizes e políticas relacionadas à formação de professores, e o que realmente está nos documentos que balizam os cursos de Licenciatura, a vista disso

a formação fica imprecisa e pouco constitui o contexto concreto em que o acadêmico estagiário vai atuar.

Assente proposição é o que nos desafia na defesa da tese, ao ampliar o campo de discussão, e afirmarmos que a escola e a universidade devem se constituir de maneira articulada, sendo um elo essencial no processo formativo docente. A articulação entre os dois campos formativos, a universidade e a escola, se estabelecem nas relações definidas por esta pesquisa com os professores da Educação Superior, docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Apresentamos mais um trecho de entrevista a ser analisado, que caracteriza uma possível articulação entre os campos formativos docentes.

Existe a aproximação com a escola, porque tem aproximação com a secretaria, porque nós temos umas três, quatro professoras aqui. Nós temos uma professora que, no primeiro ano do curso ela já era professora aqui, ela foi secretária de educação, outra que já trabalhou no núcleo, outra que foi professora do estado por muitos anos, então isso foi construindo, essa relação. Então a secretaria estadual vem e a municipal também vem e fala, fala com o diretor da universidade, pedem formação continuada. (P9C, entrevista).

O exposto por P9C expressa outra realidade considerando sobre o que analisamos do trecho de P1G. É possível compreender tal diferença, tendo em vista que são professores de universidades distintas. Em meio às entrevistas e durante as transcrições, foi perceptível a maneira que a universidade é reconhecida na sua região de abrangência e isso facilita e/ou impossibilita a articulação, assim como aproxima e/ou distancia a universidade da escola.

A fala de P9C manifesta que a articulação entre a escola e a universidade é possível, mesmo que essa ação tenha acontecido de maneira individualizada, por contatos pessoais que aproximaram os dois campos formativos. Há que considerar que a constituição do ser professor, os quais foram agentes sociais participantes da pesquisa, se estabeleceu em diferentes contextos e espaços sociais e isso se evidencia no seu modo de agir e pensar.

Os campos formativos que lecionam ou lecionaram os agentes sociais da universidade, estruturaram e estruturam as práticas desses professores e que ao mesmo tempo são estruturados por essas mesmas práticas. Ainda que as ações citadas por P9C venham acontecendo de maneira personificada, há que considerar que são positivas, uma vez que poderão se ampliar para o coletivo. Dessa maneira,

as relações estabelecidas pelos professores, podem contribuir com os movimentos que articulam a universidade e a escola.

Mediante a análise da fala de P9C, é importante destacar que as ações reveladas no contexto da universidade são movidas pela individualidade socializada, que pela auto-organização objetiva e subjetiva do agente social, ou seja, pela universidade e/ou escola. Os saberes práticos se configuram pela maneira que se age na sociedade, o que se traduz no seu *habitus*. Este conceito bourdieusiano respalda as análises das entrevistas, desse modo, podemos identificar o *habitus* na proposição de uma mediação entre o agente social e a sociedade. Os professores da universidade já atuaram no espaço que abrange a escola, sendo assim, fica mais fácil, mais próximo compreender a escola e se articular com seu cotidiano.

Podemos incorporar o conceito ao considerar que nos campos formativos há um *habitus* estabelecido. Nas universidades que foram campos da pesquisa, fica notório que o grupo de professores entrevistados manifestam em suas falas as diversas maneiras de aproximar a universidade e a escola. A escola e a universidade são instituições sociais, as quais estão relacionadas ao comportamento individual e coletivo, o qual obedece a determinantes sociais, e dessa maneira não é neutra, pois não advém apenas da consciência individual. O conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu (2005) vem para explicar o individual e o coletivo, dessa maneira o *habitus* na tentativa permanente de reequilíbrio tende a se regenerar e a se reproduzir, quando discutirmos com os professores universitários seu comportamento ao tratar do estágio no processo formativo dos futuros professores.

Em recorte, o *habitus* dos professores que lecionam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado permite uma representação, uma auto-organização objetiva e subjetiva dos agentes sociais naquele determinado campo, que se implementam por meros saberes práticos e se configuram em comportamento pela maneira de como o agente procede na sociedade e não sobre como ele pensa a sociedade. Nesse sentido, percebemos que os professores na universidade quando estão mais próximos da escola, como é o caso da fala de P9C, facilita a articulação dos campos formativos.

Para Bourdieu (2009) o *habitus* é resultante de uma organização social perene, que são incorporadas desde a infância, sob influência familiar e social, que consente ao agente social reapresentar padrões, próprios do seu grupo social. Os padrões são a subjetividade socializada, é a maneira que os agentes sociais

compreendem a sociedade. Porém, essa compreensão não é individualizada, ela vem informada pela estrutura estruturante que o cerca. Assim, o professor da universidade retrata o que se vivenciou na escola quando era professor da Educação Básica, para orientar os estagiários e contribuir com o processo formativo.

Ao equacionarmos sobre os agentes sociais que se encontram na escola e na universidade públicas, ambos estão envolvidos em um sistema de ensino que constituiu o *habitus* definido pelo subjetivismo, um “[...] sistema de ensino formalmente aberto a todos [...], que supere a continuidade de espaços reservados [...] as melhores posições a alguns [...]. E que a exclusão [...] agora por dentro [...], de modo mais dissimulado e com maior potencial de legitimação social”, seja superada pelos agentes sociais que definem as relações que se estabelecem na universidade e na escola. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992 *apud* CATANI, 2017, p. 329).

É o movimento da dialética e a compreensão do *habitus* que se estabelece nas estruturas estruturantes e que dependem do campo que se modifica a todo tempo. O *habitus*, portanto, é um sistema de disposições internas, socialmente informadas, que um indivíduo dentro de um campo social específico tem, e a partir desse sistema de disposições o indivíduo age na sociedade, de forma favorável ou desfavorável aos objetivos, manifestos ou não de um campo social (BOURDIEU, 2004). Nesse sentido, prevalecem relações que possam mediar as ações, tanto objetivas quanto subjetivas, e é isso que propõe a Praxiologia, em dar conta de superar o isolamento entre os dois campos formativos para que aconteça a articulação. Assim, o professor na universidade, a partir do *habitus* constituído no momento em que atuava na Educação Básica, manifesta nas disposições internas e externas para conduzir o estágio no processo formativo, buscando a articulação da escola com a universidade.

Para Bourdieu (1981 *apud* CATANI, 2017, p. 91) os campos universidade e escola, que nesta pesquisa chamamos de campos formativos são:

[...] um espaço relativamente autônomo, dependente de um universo de regras, crenças e papéis próprios. É o lugar em que se geram – na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos – produtos políticos, problemas, programas análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de consumidores devem acolher.

Desta maneira, a universidade e a escola são consideradas como estruturas estruturantes, pois são estruturas sociais que envolvem o indivíduo. Mesmo que devido às tensões do campo político, tem certa autonomia e sua estrutura é mais densa, mais fixa. Tem poder, regras e “mal-entendidos, pois o acesso aos meios de participação políticas se distribuem de forma desigual, tanto do ponto de vista da socialização quanto da posição no espaço social.” (BOURDIEU, 1981 *apud* CATANI, 2017, p. 91). Mesmo que os campos formativos sejam ocupados por tensões, eles dispõem de certa autonomia, liberdade para desenvolver e resolver suas necessidades, que são específicas, pois é um campo relativamente autônomo e regido por leis próprias. Visto que são os professores da universidade que definem as estratégias e conteúdos a serem adotados no PPC do curso de licenciatura em Pedagogia, bem como o que e como vão tratar o estágio na escola.

E por essa reflexão defendemos que a compreensão da função da universidade está diretamente relacionada ao campo da escola, que também se atrela à sua realidade, que é um conjunto de posições obtidas no meio econômico, cultural, familiar e social. No dizer de Bourdieu (2009), são os diferentes capitais que permanecem materializados como posse de bens culturais, sociais, econômicos e institucionalizados, e socialmente conformados pelas instituições educativas. Pelo capital adquirido pelos agentes sociais, também se vinculam as relações de poder estabelecidas dentro dos dois campos – escola e universidade e reforçam as questões da violência simbólica e travam disputas. Portanto, os campos formativos agem e reagem a partir do *habitus* constituído, das tensões sofridas, encontram caminhos e soluções para as diversas e diferentes situações.

E ao tomarmos como referência o tripé das atribuições da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, é que confere a Educação Superior a sua função, institucionalmente posta, que deve promover ações que estejam articuladas ao desenvolvimento científico, o qual deve atingir e atender a escola. Assim, é possível a articulação entre os campos – escola e universidade, minimizando a violência simbólica, balizada pela função social, e as disputas que ocorrem entre os dois campos no processo formativo do professor.

Em discussão às questões que cerceiam a universidade e a escola e suas diferenças, o trecho da entrevista a seguir, retrata as problematizações e a reprodução das estruturas.

Eu acho meio cultural isso sabe que se dá pelo distanciamento, pelo fato de que a escola vê a universidade como um lugar de pensadores, como se fosse algo muito diferente da escola, não veem a universidade como um espaço público e acolhedor, porque a escola acaba se aproximando com aquele professor doutor, mestre que vai até ela. [...] Então talvez esse olhar que ele tem para a universidade não seja tão negativo, mas é enquanto eles acham que detém menos a questão teórica, isso acaba distanciando um pouco sabe. (P4G, entrevista).

O depoimento de P4G vem ao encontro das complexidades que emergem nos campos formativos, que representadas pelo *habitus* de que o professor na universidade sabe mais que o professor na escola. Expõe de certa maneira os interesses, as dificuldades de diálogo construtivo, constituindo-se como um discurso interno, seja ele na escola ou na universidade, de que a escola é “menor” e a universidade “maior”.

Pelo recorte da entrevista de P4G fica nítido uma das causas do distanciamento da universidade em relação à escola quando relata sobre a competência e/ou formação dos professores da universidade serem superiores ao conhecimento dos professores da escola. Tal dicotomia advém de questões elaboradas socialmente, *habitus*, e que se relaciona com as estruturas que definiram aspectos objetivamente colocando a universidade num patamar superior, provocando assim o distanciamento e rupturas no processo formativo docente. Nesse contexto temos a fala da seguinte professora:

A escola é o campo de estágio, ela não pode ter divergência com a formação que o aluno recebe na universidade, então deve funcionar para o aluno como um laboratório, no qual ele não pode se distanciar em nenhum momento da relação com a universidade, não pode haver essa diferença de espaço formativo por exemplo. (P10C, entrevista).

A tese que defendemos é de que os “espaços relativamente autônomos” chamados por Bourdieu (1981), possam ultrapassar a dicotomia que existe entre o professor da universidade e o professor da escola. Para isso, defendemos que por meio de ações concretas no curso de Licenciatura em Pedagogia, e por meio do estágio, ampliem-se as discussões acerca da proximidade. Criar possibilidades para que a articulação se dê de maneira linear entre os dois campos formativos, tratando a universidade e a escola com igual importância na formação dos professores.

Nesse sentido, temos a fala da seguinte entrevistada:

A escola e a universidade elas têm que ser entendidas pelo mesmo peso nas atividades, no que tange à formação do acadêmico. Ou seja, a escola deve funcionar como um laboratório para o exercício da formação docente, porque muitas vezes ele se debate com a questão de que assim a professora aqui da universidade é uma coisa e lá na escola é diferente. Ou na teoria uma coisa e na prática é outra e aqui a gente vive um mundo e lá o mundo real e aqui o mundo das ideias e lá o mundo real. (P10C, entrevista).

Mesmo que a P10C cite a escola como laboratório e essa linguagem nos pareça positivista em relação à perspectiva do ensaio e do erro que o positivismo institui, o trecho é analisado partindo da importância dos acadêmicos estagiários estarem envolvidos e atuantes na escola, de modo que, possam compreender a complexidade social, o meio social, cultural e econômico que o campo formativo proporciona, e assim dar sentido à docência.

Desse modo, não se pode supor que há uma realidade na escola esperando para ser descoberta, descrita e explicitada, pensar que o ensino acontece na escola e a teoria dá conta apenas de descobrir, descrever e propor novos métodos, mas sim superar a dicotomia entre teoria e prática que mobiliza muitas discussões nas licenciaturas e que os acadêmicos em formação (estagiários) compreendam o que realmente representa a realidade escolar.

Nornberg (2017, p.22) contribui para essa discussão, quando destaca sobre a importância de

[...] uma formação intelectual e profissional sólida para os futuros professores da educação básica no campo das práticas discursivas da pedagogia e do ensino dos conteúdos da área de conhecimento de abrangência de um curso de licenciatura. [...] esta é uma tarefa urgente para dar conta do crescente processo de desintelectualização e pragmatividade que caracteriza os currículos dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica.

A preocupação da autora reside na dificuldade sobre a passagem da teoria para a prática, pois aquela não dá conta de descrever e analisar o real desta. Historicamente, a prevalência da polaridade que ora se atribui ao campo da teoria, e ora ao campo da prática, aprofunda uma tradição nos currículos de formação docente. A mesma autora ainda aponta que a universidade não deve teorizar sobre o real, insistindo em questões metodológicas, didáticas e procedimentos baseados em um tipo de escola idealizada, e sim estabelecer parcerias. Frente a essa necessidade, temos a seguinte fala:

[...] o campo de estágio também é espaço de pesquisa, de investigação, de argumentação, tanto quanto a universidade. [...] a prática de pesquisa, que é prática de investigação, a prática de análise crítica, então que o acadêmico estagiário consiga olhar para esses dois espaços com a mesma perspectiva. (P10C, entrevista).

Dentre as relações estágio-escola, uma delas figura na troca e colaboração entre os agentes sociais que atuam nesse espaço. Considerar o estágio como uma via de mão dupla, em que o estagiário precisa da escola, mas ao mesmo tempo se questiona sobre sua contribuição, do universitário no campo da escola. Nesse sentido, o estagiário não apenas atua dentro dos seus limites da sala de aula, mas sustenta uma postura profunda e atuante em diversos sentidos, tornando o ambiente como campo de investigação, de ação e se preciso de intervenção.

As palavras de P10C suscitam que o estágio promove pesquisa e investigações, e que as ações que essa disciplina possibilita podem ser mediatizadas por metodologias que possibilitarão condições para que haja envolvimento dos professores da escola, da universidade e também dos acadêmicos estagiários ativos no processo de aprendizagem movido pela docência. Ao investigar e pesquisar, os agentes sociais envolvidos terão condições de defender possibilidades expor ideias, criar condições para concretizá-las ou refutá-las.

As discussões sobre a organização do estágio nas universidades, campos da pesquisa, estão expostas a partir do que preconiza as DCNs (BRASIL, 2015), que balizam acerca do aumento da carga horária dos estágios tanto quanto das práticas curriculares. A ampliação da carga horária nos novos PPCs dos cursos de licenciatura em Pedagogia determinaram novos desafios aos cursos, tendo em vista que, as mudanças não ocorrem apenas na ampliação e na definição de aumentar ou diminuir a carga horária das disciplinas, mas sim de modificar as posturas do coletivo do curso, ao assumirem sobre a importância das práticas no currículo do curso, da formação docente, da escola e do perfil profissional do acadêmico que se consolidará também por meio dos estágios, considerado objeto de pesquisas. Ao conceber o estágio como campo de formação e de pesquisa, tida como uma disciplina que é um elemento colaborativo no que tange à implementação e avaliação do currículo dos cursos, ao considerar a universidade e a escola enquanto campos de formação, nos quais os acadêmicos se apropriarão da vivência proporcionada pelo estágio, considerado como o eixo da formação docente.

A organização curricular pode ser modificada quando superada a descontinuidade e a fragmentação que envolve o processo formativo docente, a partir do momento no qual o acadêmico estagiário consiga se reconhecer no campo, e que a exterioridade e a interioridade, a objetividade e a subjetividade sejam excedidas. De maneira que o agente social (professor) perceba a possível transformação pelo reconhecimento do estágio, enquanto articulador entre a Educação Superior e a Educação Básica. Ludcke; Cruz (2005) corroboram destacando que a formação de professores está em risco na universidade, uma vez que os cursos que estão sendo oferecidos convergem para uma reflexão de caráter singular, particular, específico e isso precisa ser ampliado. E que as discussões que balizam a organização curricular da universidade também se voltem a repensar sobre a própria prática do estudante, acadêmico estagiário, demarcando sobre o contexto que realmente deveria se dar a prática, na escola.

É salutar destacar que a compreensão que os professores têm a respeito do curso de Licenciatura em Pedagogia foi construída ao longo do tempo, pelas suas trajetórias, e pautadas em certas situações objetivas, do mesmo modo como o seu espaço e tempo em que estão na universidade, as práticas que mantém, o período da sua formação, cada campo que lecionam, tal como se adaptam e resistem às demandas sociais. Diante disso, temos como exemplo a fala de P8F que mostra ações que poderão aprimorar a proximidade entre os campos formativos docentes.

Eu venho batendo nessa tecla, nós temos que fazer uma reunião pedagógica, por exemplo, antes do início do ano letivo durante uma semana que a gente trabalha. Chamar as escolas que recebem nossos alunos, um representante de cada escola, um do núcleo, um da secretaria, para a gente discutir juntos o que poderia ser melhorado, o que poderia mudar e também o que eles gostariam. Tentar ter isso no final do ano também, uma devolutiva. (P8F, entrevista).

Na fala da entrevistada P8F foi possível perceber e reconhecer que os professores da Educação Básica também são possuidores de ricas experiências sobre a dinâmica da escola e que se constituem diariamente enquanto agentes sociais. Lima (2008) reconhece que cada escola tem um jeito específico de conduzir seu cotidiano e se posicionar diante das questões e desafios que surgem, visto que no interior da escola estabelecem-se regras próprias para regulamentar todo o seu funcionamento, sobretudo, as crenças e os valores das pessoas que fazem seu coletivo. Sendo assim, é fundamental o diálogo próximo entre a universidade e a

escola, a fim de estabelecer parcerias, formar um coletivo para atender ao processo formativo do docente.

Nornberg e Pereira (2013) corroboram afirmando que o papel dos professores que atuam como supervisores de estágios, seja na escola ou na universidade deve contribuir para que os conhecimentos adquiridos durante a trajetória de vida pessoal e acadêmica sejam partilhados continuamente pelo exercício da ação coletiva em prol dos acadêmicos estagiários.

O trabalho coletivo e democrático impulsiona o profissional professor formador a estar preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, tanto na escola, quanto na universidade, considerando as especificidades dos campos formativos e a cultura local, aluno diverso e as expectativas escolares.

Para Mizukami (2006, p. 8-9)

A importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações / experiências que levem o professor / futuro professor a 'aprender a ensinar' de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos. Tal base de conhecimento é necessária para a inserção dos formadores em situações de ensino e aprendizagem em diferentes realidades e contextos escolares.

Ao expor sobre os professores que atuam diretamente no estágio, sejam eles da universidade ou da escola, Lima (2008); Nornberg; Pereira (2013); Gatti (2013a) e Mizukami (2006) afirmam sobre a importância e abertura dos espaços de diálogos, sugestões, reflexões críticas, sobre a sua prática docente na escola, e que para tal se aproximem das discussões junto às pesquisas e novos conhecimentos que devem ser possibilitados na e pela universidade. Isto significa que o ambiente escolar precisa ser reconhecido e valorizado pela universidade, não apenas no momento dos estágios, mas sim assentir que as demandas da Educação Básica também são causas do contexto acadêmico. Diante do exposto, temos a seguinte fala:

A escola não tem que vir aqui só para ouvir nós falarmos mal dela, do pessoal que atua nela, da comunidade educacional, mas tem que vir aqui para ouvir tudo aquilo que ela tem de bom, ouvir o que a secretaria e o estado deixam de fazer por ela, tudo o que os alunos viram que pode ser melhorado. (P8F, entrevista).

Percebemos, então, a importância do diálogo de uma fala convergente, visando o crescimento de todos os envolvidos no processo. Para Nacarato (2016) os docentes da Educação Básica são apropriados a discutir sobre a sua própria prática e assim

[...] formular questões sobre os cotidianos de suas salas de aula e buscar respostas a essas questões, sistematizando experiências e produzindo saberes. No entanto, não se trata apenas de dar esse status de pesquisador aos professores da escola básica: é importante reconhecê-los também como pesquisadores, inserindo-os em eventos científicos nos quais possam realizar palestras, participar de mesas- redondas e socializar trabalhos. (NACARATO, 2016, p. 702).

Frequentemente, em se tratando de professores, existe uma hierarquia nos papéis assumidos por professores da Educação Básica e por professores que representam a instituição de Educação Superior. O professor da universidade é visto como “professor formador”, enquanto o professor da escola não se vê como co-formador do estagiário. Nesse sentido, a escola é tida como apenas um campo da aplicação de teorias conhecidas nas universidades, como um lugar de estágios. (NORNBERG, 2017).

Mesmo que as pesquisas venham há tempos anunciando a necessidade de aproximar a escola e a universidade mediante processo formativo docente, há que se sobrepor às premissas de que é a universidade que define o que deve ser feito na escola, haja vista o que denunciam as pesquisas (teses e dissertações) realizadas nos últimos dez anos, identificadas por meio da revisão da produção acadêmica que marcam a articulação acontecendo de maneira momentânea e verticalizada.

O mais importante; no entanto, quanto à relação de parceria entre universidade e sociedade, é trazer para o debate acadêmico perspectivas que o senso científico sistematiza e frequentemente torna alheias. Muito da cultura popular ou dos saberes dos professores, por exemplo, fica à margem da discussão do projeto formativo da universidade a não ser talvez como expressão exótica de um saber de questionável validade. O problema é que a falta dessas perspectivas não raramente faz com que o diálogo entre universidade e sociedade assume a forma de uma tentativa inteligível de comunicação, na qual o que se diz pouco se ouve o que se ouve faz pouco ou nenhum sentido. (WIELEWICKI, 2010, p. 51).

A falta de diálogo entre universidade e escola se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular. Nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e meio social que

se inserem, nem sobre os caminhos e procedimentos para realizá-los. A oportunidade de articulação pode ultrapassar os problemas das pesquisas da academia que geralmente são normativos, por vezes com tempos determinados e engessados aos mandos das comissões, reitorias e pró reitorias da universidade. O que suplanta a tese do papel social da universidade com a sociedade.

Assumimos, na presente tese, que a aproximação do professor da Educação Básica às pesquisas universitárias deve conciliar com a realidade escolar, contextos, currículos, espaços e alunos, concordando com Gatti e Barreto (2009) de que o reconhecimento da docência do professor da escola pode ser mais uma proposição para que aconteça a articulação entre a escola e a universidade. Assim se amplia as discussões nas pesquisas, bem como incorpora a escola aos currículos das licenciaturas e se discute a articulação de maneira condizente, com a realidade do campo formativo. Sendo assim, é fundamental a reorganização dos currículos no sentido de superar o formato enciclopédico.

Ainda que em diferentes momentos históricos os professores tenham desempenhado importante papel na reconfiguração do currículo da educação básica, a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 82).

A universidade se aproxima da escola, com programas, projetos e cursos de extensão e dos Estágios Curriculares Supervisionados. Porém, a escola apenas recebe as ações propostas pela universidade sem contextualização ou discussão sobre a especificidade do campo formativo e dos agentes sociais que nela atuam. O diálogo é suprimido, desconsiderando a realidade e as necessidades da escola.

Na perspectiva de que o processo formativo docente supere o distanciamento anunciado nas pesquisas sobre os campos formativos docentes, em que a universidade pressupõe o que a escola necessita, é preciso reconhecer que a escola é um *lócus* privilegiado de formação. Outrossim, o distanciamento anunciado pode ser explicado também pela soberba da universidade e isso está dentro das próprias instituições. Em algumas situações, a universidade se sente como a dona do conhecimento científico, dificultando a interação e a articulação com a escola. Como ela é a proponente e a responsável pelo estágio, se considera no direito de

direcionar a disciplina como bem entende, afastando a escola, como agente também responsável pela formação do professor.

Há fragmentação entre o que se estabelece na universidade e o que desenvolve na escola, para mais, é evidente que o Estágio Curricular Supervisionado é responsabilidade da universidade, bem como do aluno estagiário. E a instituição precisa reconhecer a disciplina como elemento articulador do currículo nas licenciaturas, e assim, maximizar e discutir sobre as ações que a disciplina pode propiciar. Uma vez que o coletivo do curso reconheça sobre a importância dessa prática como espaço de reflexão sobre que tipo de escola se faz necessário existir, o trabalho coletivo, o diálogo estará presente.

Ao olharmos pelo viés da organização das políticas públicas no Brasil sobre as premissas que cercam a formação docente, e que assim perpassam a escola e a universidade, o Parecer CNE/ CP n. 2/2015, (p. 31) destaca

Importante situar a compreensão e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação.

A legislação denuncia que são necessárias ações unificadas, que atinjam os docentes das escolas e das universidades, pois são eles que incorporam os ditames das políticas públicas, bem como enfrentam o cotidiano do campo e suas implicações. O trabalho coletivo, parceiro entre universidade e escola é de suma importância, no sentido de propiciar ao estagiário, futuro docente uma maior proximidade com a realidade do cotidiano da docência.

Por meio dos trechos das entrevistas expostos e analisados até o momento, ficou aparente certa timidez em relação à articulação, mas ao mesmo tempo há um reconhecimento de sua necessidade para que a escola e a universidade se aproximem, seja por meio do Estágio Curricular Supervisionado ou por programas, projetos, parcerias, que de certo modo acontecem de maneira momentânea sem continuidade³¹, mas que mesmo assim contribuem para que a universidade repense sobre seu papel diante da escola, e que a escola compreenda-se como partícipe do processo formativo docente. E a relevância em pesquisar sobre a escola e a

³¹ Essa afirmação já foi discutida no Capítulo 1 desta tese quando realizamos a revisão da produção acadêmica.

universidade tendo como preeminente o processo formativo docente é o que preconiza possibilidades para que aconteça a articulação dos dois campos formativos.

De acordo com Gatti; Barreto (2009), Pimenta; Lima (2006), Wielewicki (2010), Nornberg (2017) ainda falta articulação entre as licenciaturas e o campo da prática e um desses motivos de distanciamento recai sobre o professor, seja ele da escola ou da universidade. O trecho da professora entrevistada nos remete a analisarmos sobre a importância da articulação entre a universidade e a escola, quando o coletivo de professores tem possibilidades de aproximação entre os campos formativos. Mas essa ação de aproximar as duas instituições passa despercebida diante do relato de P9C:

O processo formativo deve ser contínuo, indiferente dos espaços, seja na universidade, seja na escola campo de estágio, e infelizmente não é o que o meu coletivo aqui pensa sabe, não é o que o meu coletivo encampa, e isso dá uma tristeza sabe, porque a impressão é que o coletivo não entendeu que eles estão formando professores, como se a escola fosse uma coisa dissociada da prática social. (P9C, entrevista).

Ao pesquisar sobre o processo formativo docente e o contexto científico que o respalda, é necessário romper com o senso comum para que a mobilização, o esclarecimento e o reconhecimento do professor enquanto formador e pesquisador seja compreendido no próprio meio em que ele está inserido, seja na escola ou na universidade. É necessário que a prática docente seja diagnosticada, e assim

[...] levantar hipóteses e buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência. Nessa perspectiva, é imprescindível que o preparo específico para a pesquisa já ocorra na formação inicial. (PESCE; ANDRÉ, 2012, p.41).

Assumindo o enfrentamento das questões que desafiam o trabalho do professor de estágio, P3G tece comentários que vêm ao encontro do movimento que a disciplina desperta nas dificuldades de articulação com a escola. É perceptível que se ao olharmos o movimento que a disciplina desperta, mesmo entre os professores, que ao manifestar em suas falas as dificuldades de articulação com a escola ou até mesmo de problematizar questões corriqueiras e/ou esporádicas, sejam nas pesquisas, nos projetos, nas ações desenvolvidas, em sua maioria pelos professores da universidade, é perceptível que são muitas as lacunas que ainda

precisam ser pensadas para que a articulação, de certo modo ocorra nas universidades. Importante salientar que professores precisam de tempo e espaço mental para se desenvolverem institucionalmente, e a escola enquanto local de trabalho, assume papel fundamental na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. O futuro profissional docente da Educação Básica demanda uma atenção especial de seus gestores, coordenadores e professores do Ensino Superior no que se refere à sua iniciação formativa. (GATTI, 2013).

Vejamos na entrevista a seguir, a professora cita algumas ações que podem superar o distanciamento e, de certo modo anuncia que a aproximação da universidade na escola ainda é velada, pois a escola não vê a universidade como parceira.

Eu acho que a universidade tinha que ir até as secretarias municipais e explicar e justificar a presença de um coordenador ou da universidade. Porque a gente vai lá como professora, então temos dificuldade, a secretaria tem questões políticas e acha que a universidade está indo lá ocupar o espaço dela, da escola, num espaço que não é dela. Mas isso acontece porque a escola não se sente parceira. Então a universidade tinha que ter uma política que organizasse que conseguisse vincular as instituições. Porque se não tiver isso, a ideia é que a universidade vai lá vigiar o trabalho durante os estágios, infelizmente ainda tem essa cultura de vigiar o trabalho do professor. (P3G, entrevista).

Ao destacar o trecho da entrevista de P3G, nos chama atenção quando ela posiciona sobre o compromisso da universidade em relação à organização da instituição em estabelecer o vínculo entre a Educação Básica e a Educação Superior. As ações deveriam estar atreladas ao coletivo da universidade e da escola pela própria prática. Promover atitudes, determinações, discussões, planejamentos e ações que caracterizem a universidade e a escola em espaços sociais coletivos e que as práticas por vezes individualizadas sejam ajustadas à realidade, para que a articulação aconteça de maneira natural, sem que seja imposta. Que possam considerar a própria realidade como um produto da sua história, da sua prática social e de pesquisa. Na entrevista de P3G ainda percebemos possibilidades da compreensão do compromisso que a articulação pode se estabelecer a partir da disciplina de estágio.

É perceptível nas entrevistas a concordância na criação de vínculos entre os campos formativos, os participantes da pesquisa revelam pistas pela busca desta parceria, mesmo que ainda com ações pontuais, vinculadas às concepções,

metodologias e objetivos de cada formador. Entretanto, também tem-se ações positivas como menciona o trecho da entrevista de P10C.

Temos uma aproximação com a rede municipal e estadual muito forte e tranquila, ambas procuram muito a universidade para discutir projetos [...]. O curso é solicitado para formação de professores, mas isso se dá porque muitos professores do curso participaram da elaboração do currículo, orientando a proposta na rede municipal, assim é propícia a interlocução com a Educação Básica. Fazemos isso como projeto de extensão que na verdade são de formação, sempre tem a contribuição da universidade e também das outras licenciaturas, temos uma atuação forte. (P10C, entrevista).

Foram raras as falas sobre ações coletivas, planejadas e viabilizadas pelo grupo de professores como um todo, como as citadas pela P10C, tendo em vista que a disciplina de estágio acontece na universidade sem articular com a escola, nem mesmo dentro do próprio curso, como já analisamos em entrevistas anteriores. Mas para P10C a interlocução entre a universidade e a secretaria da educação impulsiona um trabalho docente em conjunto, quando há oportunidade de contribuição de outras licenciaturas nos projetos desenvolvidos no curso de Licenciatura em Pedagogia.

O exposto pela entrevistada reafirma que isso não está atrelado somente à este ou àquele grupo de professores, mas sim a uma organização ampla que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão e que se materializa em ações institucionalizadas, sejam elas na Educação Básica ou no Ensino Superior. As ações podem ser impulsionadas a partir das discussões do coletivo dos professores da universidade.

Assim, se percebe que a articulação é posta legalmente e deve se efetivar, ainda que, dada as condições institucionais. A concepção fragmentada e dicotomizada de formação entre universidade e escola poderá ser superada quando os agentes sociais tomarem como referência a importância do seu engajamento e participação no processo formativo docente. (CALDERANO, 2017, p. 14).

E para isso há respaldo legal, documentos que determinam a articulação entre a universidade e a escola, e um deles é a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui:

Art. 2º. São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; Art. 10º. § 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever: I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2009, s/p).

O documento datado de 2009 reforça a importância da aproximação entre a escola e a universidade. E com objetivo de se cumprir tal política institui-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³² como uma possibilidade para essa articulação³³. O programa já sofreu/sofre ameaças de diminuição de bolsas e até mesmo de extinção. A intenção do Governo é substituí-lo pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) e desta maneira, pode prejudicar um programa que traz benefícios tanto à Educação Básica quanto à Educação Superior, pois qualifica futuros professores (acadêmicos bolsistas) e professores das escolas, articulando os dois níveis de ensino e também favorecendo a formação nos cursos de Licenciaturas, visto que é o maior programa de formação docente do Ministério da Educação (MEC) atualmente.

Mesmo que na última década tenham ocorrido esforços em relação às políticas, programas e ações para a formação de professores, para avançar faz-se necessário consolidar políticas e normas nacionais fundamentais de garantias, profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação. Nesse sentido Dourado (2015) coloca:

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram

³² O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: out. 2017.

³³ Neste momento da redação da pesquisa estamos apenas indicando possíveis aproximações entre a escola e a universidade, por meio das políticas públicas.

consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica², tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (DOURADO, 2015, p. 301).

A necessidade de organizar e se efetivar uma política nacional de formação de professores é analisada por Dourado (2015) quando expõe que as DCNs (BRASIL, 2015) balizam uma maior organicidade à política de formação de professores. Estas estavam articuladas a um movimento que foi respaldado por vários outros documentos, bem como aproxima a formação inicial da formação continuada e ainda possibilita a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Após a publicação das DCNs (BRASIL, 2015), em 2017 mobilizaram discussões acerca da formação de professores, e se formalizou em 2018, o PRP (BRASIL, 2018)³⁴, o qual se pode considerar como mais uma política pública que aproxima a universidade e a escola. A proposta tem o intuito de articular os dois níveis de ensino e também melhorar a qualidade da formação docente. No entanto, esse programa recebeu muitas críticas em relação às suas proposições e muitas universidades ou cursos de algumas instituições se negaram a participar do programa, devido às propostas que incidiam sobre os estágios, visto que o PRP (BRASIL, 2018) poderia ser considerado como carga horária dos Estágios Curriculares Supervisionados obrigatórios nos cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, a ANFOPE (2018) coloca suas críticas quanto a autonomia universitária:

³⁴ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: jul. 2018.

Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. [...] consiste em uma proposta de reformulação do atual modelo de Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura das IES públicas e privadas sem fins lucrativos. (ANFOPE et al., 2018, p. 2).

Mesmo que o PRP não tenha sido visto com bons olhos por muitas entidades e associações de pesquisadores da educação, conforme o manifesto da ANFOPE (2018), muitas universidades aderiram em 2018 e estão efetivando. As universidades puderam estabelecer qual é a percentual da carga horária realizada no PRP (BRASIL, 2018) que será validada para/no Estágio Curricular Supervisionado, houve esta possibilidade, para que as práticas do programa estejam acontecendo. Mesmo que o programa seja movido por auxílio financeiro que incentiva aos estudantes a se manterem no curso, o programa deixa claro sobre a exigência de que as instituições que estiverem oferecendo o programa devem aceitar a BNCC como um documento que irá nortear os cursos de Licenciatura.

A partir da BCN (BRASIL, 2019) o PRP aparece de maneira mais incisiva em relação aos estágios, que é tratado como um aprimoramento, ou até como um substituto do Estágio Curricular Supervisionado. O disposto na BNC (BRASIL, 2019) sobre o PRP (BRASIL, 2018) pretende deformar o estágio, pois ele está se igualando às atividades de monitoria, iniciação à docência, PRP (BRASIL, 2018) e prática clínica, na defesa de que estas ações possibilitem ao acadêmico conhecer a real situação do trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem.

O formato apresentado pelo PRP (BRASIL, 2018) desfigura o que defendemos nesta pesquisa, de que o Estágio Curricular Supervisionado faz parte do processo formativo docente e também possibilita a articulação entre os dois campos formativos. E a maneira que o PRP (BRASIL, 2018) vem configurando os estágios, acaba fragilizando a disciplina diante da formação docente, tendo em vista que os alunos participantes do PRP (BRASIL, 2018) terão carga horária reduzida no Estágio Curricular Supervisionado.

E como já analisamos anteriormente, a carga horária disposta atualmente para a disciplina de estágio já está sendo alvo de críticas de muitos pesquisadores em educação. Se ele for substituído pelo PRP (BRASIL, 2018) os conteúdos

aprendidos nos cursos de licenciatura não chegarão à escola com poucas horas de observação e regência. Isso representa um recuo em relação à organização e efetivação dos estágios, tendo em vista que as DCNs (BRASIL, 2015) têm em sua proposição um alinhamento em relação à carga horária dessa disciplina nos cursos de licenciatura, e o PRP (BRASIL, 2018) desalinha o que demandam as diretrizes devido à redução de carga horária dos-estágios.

Sobre a manutenção do PRP (BRASIL, 2018) e do PIBID (BRASIL, 2013), consta pela portaria n. 114 de 6 de agosto de 2020 da CAPES (BRASIL, 2020), um cronograma que estende o início das atividades, garantindo a vigência de 18 meses mediante as restrições impostas pela pandemia do Covid-19, com prazos e procedimentos, indicando que as instituições de Ensino Superior terão períodos de implantação, podendo assim, organizar a continuidade e optar pela atividade remota enquanto persistir a situação de emergência pública. Ou seja, quando as escolas da Educação Básica retomarem seu calendário letivo, o PRP também retomará suas atividades, considerando o cronograma dos 18 meses de vigência. A portaria orienta que os projetos que não forem implantados até novembro de 2020 serão automaticamente cancelados e as cotas ociosas devolvidas para a CAPES. A determinação dessa portaria incide sobre o desmonte de mais um programa, que ainda mesmo com controvérsias em relação à sua organização diante de entidades que defendem a Educação pública no país, atua com bolsas aos acadêmicos, que em meio a uma pandemia, seja a única fonte de renda desses estudantes.

As políticas públicas rapidamente apresentadas nos mostram que a articulação entre a escola e a universidade está posta legalmente, seja por programas assim como o PIBID e PRP ou pelas DCNs (BRASIL, 2015) que determinam a aproximação das duas intuições a partir da formação inicial e da formação continuada. Os documentos se inserem na seara da formação de professores (o curso de Licenciatura em Pedagogia), que não se esgota nas postulações legais, mas que se multiplicam e se desdobram a partir da complexidade do cotidiano escolar, universitário e de novas pesquisas e discussões.

Gatti (2013) analisa que o enfrentamento dos impasses acumulados na formação de professores não poderá ser feito apenas em nível de normas e políticas públicas, o que, evidentemente, é importante e fundamental. No entanto, é um processo que deve ser feito, também, no cotidiano da vida universitária.

O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes. A maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo. (GATTI, 2013, p. 56).

Ao analisarmos as entrevistas, identificamos em uma das falas que os campos que cercam o contexto profissional do professor de estágio envolvem uma recontextualização de muitas ações que acontecem na universidade e fora dela, bem como de outras instituições e situações que orientam e permeiam o trabalho nas escolas. A professora P9C em um trecho de sua entrevista cita possíveis ações de determinados grupos da própria universidade, que viabilizam a articulação entre a Educação Básica e a Educação Superior, que por vezes necessitam recontextualizar seus espaços e buscam a universidade e/ou a universidade busca os espaços e os contextos para desenvolver projetos e/ou orientar determinadas ações.

Olha vou citar algumas práticas que eu vejo como possibilidade que aproxima a escola da universidade, essas práticas de projeto de extensão, de núcleos, de grupos de pesquisa e de participação de órgãos representativos, como conselhos, fóruns, etc, e também a formação continuada, quando se tem uma boa relação com a rede. O NRE solicita muitos professores para esse tipo de formação, quando se tem esse vínculo, isso tem aproximado [...]. Aqui na universidade tem um núcleo que foi iniciado pelo PDE que vem desde a década de 1990, é interdisciplinar que trabalha com a rede produzindo materiais, veja é uma possibilidade que vem nos aproximando já faz tempo. (P9C, entrevista).

O relatado por P9C vem ao encontro da perspectiva de que os agentes sociais que estão atuando nos campos formativos necessitam reconhecer as possibilidades de articulação. Na sua fala expõe ações pontuais no campo formativo, e isso demonstra que ao tratar as questões específicas de cada campo (universidade e escola), se traduzem no *habitus*, que corrobora na compreensão do próprio campo. O *habitus* não é o pensamento individualizado do que o agente social pensa sobre a sociedade, mas a maneira como o agente social age na sociedade com outros indivíduos, e tais formas de agir é que são socialmente constituídas e que possibilitam condições para que as ações ocorram. (BOURDIEU, 2004). Sendo assim, percebemos que a universidade tem promovido ações, como o núcleo

iniciado pelo PDE; no sentido de construir um *habitus* para aproximar a escola da universidade.

Durante a organização e análise dos dados, percebemos que os professores participantes da pesquisa tratam e discutem o Estágio Curricular Supervisionado dialogando com os dois campos formativos – a escola e a universidade e o acadêmico estagiário – o sujeito em formação. Mas de certo modo esse diálogo por vezes ainda não é suficiente para que a articulação esteja se efetivando de maneira institucional e coletiva. Em meio às entrevistas, ficou notório que esses campos não se desvinculam, porém, há distanciamento entre o que se faz na universidade e o que se faz na escola. E é neste ínterim do processo formativo docente que o acadêmico estagiário é o eixo de todo o movimento que percorre o curso de Licenciatura em Pedagogia.

3.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO

Enquanto professora da universidade pública, uma parcela da minha atuação se desenvolve a partir da relação com a Educação Básica, e esse encontro possibilita certas prerrogativas, dentre essas, estar próxima dos alunos da escola e poder acompanhar os acadêmicos estagiários durante o percurso do processo formativo, ou seja, a inserção no contexto educacional por meio do Estágio Curricular Supervisionado. Esse movimento me permite estar na escola também como aprendiz, em um campo formativo docente, espaço, lugar, ambiente, instituição, em um tempo que é meu e que dá intenso sentido e significado a tudo o que faço enquanto professora e supervisora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia.

O capítulo 4 tem como proposta discutir o Estágio Curricular Supervisionado, como uma das possibilidades de articulação entre a universidade e a escola, afirmando que ele promove de maneira institucionalizada e obrigatória ações que aproximam a realidade da Educação Básica à Educação Superior, proporcionando experiências formativas aos acadêmicos estagiários.

Neste capítulo, apresentamos a constituição do estágio e a sua importância na formação docente, tendo em vista a superação da compreensão de que é no estágio que se articula o que estudou durante os anos anteriores do curso, mas

oportunizar aos acadêmicos estagiários a mobilização de uma nova configuração de formação inicial, que considere aspectos epistemológicos, de pesquisa, de experiência e também as relações sociais e pessoais.

Em seguida, apresentaremos o estágio enquanto importante componente curricular para a configuração da formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia, a sua organização legal e pedagógica, bem como o desenrolar de sua efetivação. As justificativas contextuais amparadas pela organização política, desde as DCNs (BRASIL, 2006), DCNs (BRASIL, 2015) e a BNC (BRASIL, 2019) que mesmo recém aprovada e ainda não implementada, traz uma proposta que descaracteriza o estágio no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para dar conta dos objetivos desta pesquisa, abre-se neste subtítulo a apresentação do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas universidades públicas do estado do Paraná. A pesquisa apresentada neste subtítulo possibilitou olhar, a partir dos PPCs dos cursos que estavam disponíveis para consulta pública em 2018, analisar a organização dos estágios nas universidades do estado e especificamente nas duas universidades que foram selecionadas como campo de pesquisa da tese.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, tem em seus currículos várias disciplinas que se efetivam por meio dos estágios, sejam estes de docência ou de gestão, na Educação Básica ou no Ensino Médio. A organização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado se configura à maneira que é compreendida a formação docente e como vem sendo organizada as suas políticas públicas, que fundamentam os currículos dos cursos de Licenciatura no Brasil.

Regulado desde a década de 1960, a Resolução n.9 de 1969 do Conselho Federal da Educação (BRASIL, 1969) indica a colaboração entre a instituição formadora e a instituição concedente para o estágio. Há cinco décadas que a universidade vai à escola, desenvolvendo pesquisas e estudos nos diferentes contextos escolares, a fim de objetivar a prática docente e pedagógica *in loco* e tentar estabelecer a linearidade entre as duas realidades institucionais, de modo a dar conta da formação de professores. Ao se articular com a escola, o estágio visa a superação técnica e burocrática da prática pedagógica, problematizar os espaços de aprendizagem e aproximar o futuro professor da escola e do seu campo de atuação, de maneira investigativa, integrativa e reflexiva.

Pelo viés documental, citamos em ordem cronológica os desdobramentos dessa disciplina a partir da publicação da LDB (BRASIL, 1996) que trouxe determinações sobre a organização da formação de professores e o sistema de ensino no Brasil, são os documentos: os pareceres (CNE/CP n. 9/2001; CNE/CP n. 27/2001; CNE/CP n. 28/2001) as resoluções (CNE/CP n. 1/2002; CNE/CP n. 2/2002) e o Referencial para a Formação de professores de 2002, todos publicados pós LDB (BRASIL, 2013), no intuito de normatizar e organizar os estágios nas licenciaturas. Há que se destacar o conceito de estágio posto no parecer CNE/CES n. 15/2015 sobre a ordenação do estágio que determina:

[...] o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (BRASIL, 2005, p.3).

Desse modo o Estágio Curricular Supervisionado está definido como uma das condições para a formação do futuro docente, assim tendo o direito de experimentar situações de efetivo exercício profissional na Educação Básica. Sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades acadêmicas, o Estágio Curricular Supervisionado é inerente à formação inicial e se destina àqueles que pretendem exercer o magistério.

Logo as atividades da docência poderão ser vivenciadas pelo acadêmico em formação, englobando planejamento, desenvolvimento, coordenação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos na escola. Como determina a DCN (BRASIL, 2006) o curso de Licenciatura em Pedagogia no Artigo 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”. E o mesmo documento indica os níveis de ensino que o futuro professor deve estagiar:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na

Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006, p.5).

O documento fixa sobre os princípios e as exigências de ensino e aprendizagem, os métodos a serem utilizados para o planejamento e avaliação pelo sistema de ensino e as instituições de ensino superior. Sobre avanços em relação ao estágio, é o que se destaca no Artigo 7º que amplia a carga horária total do curso e conseqüentemente amplia para 300 horas de estágio. O Artigo 8º explica quando os estágios devem ser realizados e o mesmo amplia a carga horária, que requer uma nova estruturação no currículo do curso.

A organização desse documento deixa evidente sobre as competências do licenciado em Pedagogia e evidencia a docência como uma organização técnica, pois a preocupação maior está relacionada às várias funções que esse profissional deverá desempenhar no ambiente escolar e/ou não escolar. Coloca a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, no ambiente da escola. Nesse sentido amplia o conceito do ser professor, envolvendo a participação na gestão de todos os processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Sendo assim, é emergente a busca por uma formação inicial de professores que atenda as exigências da lei, voltada para uma escola com culturas diversas e imersa em uma sociedade em constante metamorfose.

Tais diretrizes norteiam os cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos nas Instituições de Ensino Superior na composição e concepção, sendo que outro determinante posto no Artigo 8º, chama a atenção de que o estágio acontecerá ao longo do curso. Teoricamente, a efetivação da disciplina de estágio só poderá acontecer depois que o acadêmico cumprir algumas disciplinas do primeiro e segundo ano do curso, as quais discutem sobre conceitos teóricos da formação docente. Dessa maneira, a dicotomia entre teoria e prática tende a ser superada, tendo em vista que a estrutura do currículo segue o desenho teórico.

Quando o estágio acontece juntamente com outras disciplinas teóricas, e as metodologias que se apresentam no mesmo ano em que o estágio será efetivado torna-se possível, “teoricamente”, se efetivar a relação teoria/prática. Há um entendimento de que a simultaneidade das disciplinas teóricas com a entrada dos

acadêmicos na escola, possibilite a aproximação das reflexões teóricas realizadas na universidade e ao enfrentamento com a realidade na escola. Sem dúvida, formar professores exige o confronto com o cotidiano da escola e sua complexidade, bem como olhar a práxis pedagógica e suas relações. Nesse sentido, a docência deve ser considerada no sentido amplo, envolvendo todo processo educativo, constituído pelo planejamento, execução e avaliação de tudo o que compõe a escola. Diante desse quadro, o estágio no curso de Licenciatura em Pedagogia requer uma dimensão que suplante a técnica do trabalho pedagógico, mas que articule as teorias da educação com as necessidades educativas no ambiente escolar.

Ainda na esteira documental, a Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008) regulamenta os estágios obrigatórios e não obrigatórios, definindo os papéis e obrigações das instituições em relação às condições de execução dos estágios. Mesmo que o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório esteja delineado por pareceres e resoluções, as formas de condução, supervisão, orientações ainda não estão definidas, pois muitas vezes tornam-se fragilizados em relação ao curso, e os acadêmicos estagiários acabam perfazendo uma mera compensação de carga horária por meio do estágio não obrigatório quando acontece em escolas. Essa equivalência muitas vezes não tem a especificidade no que diz respeito ao contexto escolar, nesse sentido o estágio fica aquém da oportunidade de se efetuar enquanto um processo formativo docente, um processo de iniciação à docência.

Destarte, o destaque em relação à documentação sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia são as DCNs (BRASIL, 2015), que ajustam uma condição teórica constante e interdisciplinar, pela unicidade da teoria e da prática com a articulação da universidade e a escola. De fundamental importância é destacar que a implementação das DCNs (BRASIL, 2015) na reformulação das propostas curriculares das licenciaturas provocam modificações também nos estágios. Sobre o Estágio Curricular Supervisionado, explica:

[...] entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o Estágio Curricular Supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama Estágio Curricular Supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da

respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. [...]. Assim o Estágio Curricular Supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, p. 31).

Além da definição de como se constitui essa disciplina na licenciatura, as DCNs (BRASIL, 2015, p. 30) ampliam a carga horária do estágio para 400 (quatrocentas) horas dedicadas, à área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. A ampliação de 100 horas no curso de Licenciatura em Pedagogia poderá ser distribuída a critério de cada currículo de curso. Pela expansão da carga horária mediante as duas diretrizes que balizam o curso de Licenciatura em Pedagogia, avaliamos que o Estágio Curricular Supervisionado ganha mais espaço nos currículos. E nesse documento, o currículo é prescrito como um conjunto de valores, que na sua efetivação proporciona a socialização dos significados do espaço social e que proveja a construção da identidade sociocultural dos acadêmicos.

As DCNs (BRASIL, 2015) avançam no sentido de que em seu texto expressa um novo olhar sob a formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. Supera a concepção do licenciado em Pedagogia de ser um profissional formado com habilidades e competências, que tiveram influências do capitalismo na escrita do documento. O documento foi elaborado no bojo das discussões amparas pela ANFOPE e por professores e pesquisadores que se fazem presentes nas lutas em defesa da educação pública de qualidade, balizada por uma formação sólida teoricamente e que se articule com a realidade social. Dessa maneira, os princípios transcritos nesse documento colocam a escola em evidência, quando buscam aproximar a escola da universidade por meio do estágio.

Por conseguinte, a indicação da proximidade com a escola proporcionará o processo de articulação entre a Educação Básica e a Educação Superior, e isso se define como um compromisso institucionalizado obrigatório, arraçoado à formação docente. A legitimidade da articulação entre teoria e prática é o eixo norteador das licenciaturas e o conhecimento dessa formação deve estar alinhado à escola, e essa

preocupação deve se dar a partir do currículo, da gestão, do planejamento e outras atribuições que fazem parte da prática do professor da universidade.

[...] o estágio é o momento da totalidade, ainda mesmo que seja num processo formativo do curso se efetiva a totalidade do curso. Porque se relaciona, não só na prática e teoria, mas se relaciona a base psicológica estudada, os fundamentos sociológicos e filosóficos, se relacionam as metodologias de ensino. Precisa recorrer a tudo isso para pensar sua ação dentro da escola. (PG2, entrevista).

Assim, a ação docente prescinde de certos conhecimentos que o estagiário vai adquirindo ao longo do curso, no confronto entre o que se discute na universidade e o que se efetiva na escola. Nessa direção, era almejado por uma grande parte das universidades a implantação das DCNs (BRASIL, 2015). Com o golpe político de 2016 no país, cabe lembrar que no campo da educação houve um acelerado processo de desmonte e retrocessos, anulando conquistas e provocando um acanhamento das instituições de ensino, retardando a implementação das DCNs (BRASIL, 2015).

Dessa forma, buscamos verificar em quais universidades públicas do estado do Paraná as DCNs (BRASIL, 2015) já estavam sendo implementadas, e isso foi possível por meio da consulta aos PPCs dos cursos no ano de 2017. Como se trata de um documento que deve nortear os cursos de formação docente, deu-se o prazo de dois anos para que as instituições de Ensino Superior fizessem as devidas adequações (2015/2017) em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). O prazo não foi cumprido, e por meio de uma pesquisa com as universidades públicas do Paraná, ficou perceptível que no ano de 2017 apenas três cursos de duas universidades tinham as DCNs (BRASIL, 2015) como base para o seu PPC, das sete universidades públicas estaduais dentre os 13 cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Ainda no segundo semestre de 2017, o CNE publica a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017³⁵ que altera o prazo previsto (2015/2017) para que os

³⁵BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 03 out. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90811-pcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: out. 2019.

cursos de formação de professores fizessem a adaptação dos seus PPCs de acordo com as DCNs (BRASIL, 2015). Estende a reformulação dos PPCs para mais quatro anos, ou seja, até 2019 (2015/2019). Dessa maneira, acreditamos que muitos cursos ainda estejam em processo de reformulação dos seus PPCs neste ano para atender as determinações das DCNs (BRASIL, 2015). No entanto, a efetivação dessa diretriz é ameaçada devido a uma nova política de formação a ser defendida pelo CNE, a BNC (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica. A diretriz acaba por retalhar os estágios, substituindo-os por programas de monitoria, atividades de iniciação à docência, residência pedagógica e prática clínica. Deixando a critério das instituições a definição sobre a organização e distribuição da carga horária destinada no currículo do curso. Há um equívoco conceitual, impregnado de uma concepção instrumental e pragmática da docência (ANFOPE, 2020).

As DCNs (BRASIL, 2019) revogam a anterior, mas está sob forte protesto das entidades de pesquisa sobre a formação de professores. Sendo assim, tomamos as DCNs (BRASIL, 2015), pois elas fazem um chamado à universidade, para uma articulação e aproximação com a escola. E o modelo do Estágio Curricular Supervisionado que pode se consolidar nos PPCs elaborados a partir das DCNs (BRASIL, 2015) é uma das possibilidades dessa articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica. Entretanto a BNC (BRASIL, 2019) ameaça essa articulação descaracterizando o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório, substituindo-o por programas já citados. Todavia permanecemos com o interesse na análise das DCNs de 2015, pela importância que ela atribui à organicidade entre os campos formativos – universidade e escola.

Outro aspecto que chama atenção nas DCNs (BRASIL, 2015, p. 31) é a contrapartida que a universidade – o estágio – pode lançar à escola:

Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do Estágio Curricular Supervisionado.

Certamente, a proposta de formação continuada ultrapassa a formação inicial, que nos atemos até aqui. Mas diz respeito ao estágio, uma vez que pode ser

por meio da disciplina de estágio que se estabelecerá um contato direto com a equipe pedagógica e com os professores da escola, dessa forma, poderão romper algumas barreiras, e que por vezes, os professores da universidade estarão mais presentes no cotidiano escolar. Com a contrapartida da formação continuada, podemos para além do cumprimento da carga horária específica do estágio manter um contato direto com o campo formativo. A título de exemplo, vejamos a fala de P7F que nos conta sobre uma possibilidade de articulação por meio de um projeto que abrange a formação inicial e continuada, e que tem apoio institucional.

Nós temos um programa aqui de Educação Especial, vou citá-lo porque é uma atuação junto à Educação Básica de forma muito firme e séria e tem ganhado reconhecimento e conquistado um papel importante na formação dos professores sabe. Eu tenho uma longa caminhada na Educação Especial devido aos meus projetos de pesquisa e já tive experiências em outras universidades e percebo que aqui na UNIOESTE esse programa é muito forte, é diferente, pois tem uma atribuição no âmbito institucional, e a UNIOESTE consegue de certa maneira ultrapassar os muros da universidade por meio desse programa, se inserir na formação dos professores. Não só na formação inicial, mas também na formação continuada, a universidade consegue orientar a formação continuada. Então isso eu percebo como uma ampliação do que podemos fazer enquanto professores sabe. Eu percebo que existe interesse de alguma maneira de estarmos lá, preocupados e interessados com a escola, mesmo que por um recorte específico que seja, no caso a educação especial. (P7F, entrevista).

Mesmo que a formação continuada não esteja no foco da investigação, nas DCNs (BRASIL, 2015) ela é destaque, o que sinaliza que poderá ser mais uma possibilidade de articulação entre universidade e escola. Se os novos PPCs das licenciaturas lançarem seus olhares à escola, a formação inicial pode estar atrelada à formação continuada como uma via de mão dupla. A escola também possibilita ao professor que nela atua, realizar a continuidade e o aprofundamento da sua prática docente no próprio ambiente de trabalho. Dessa maneira, amplia-se assim o contato, a aproximação com o cotidiano da escola, e de certo modo, interfere de alguma maneira na formação dos professores que já estão atuando nas escolas. E a partir dessa proximidade podem perceber-se como partícipes do processo formativo docente dos acadêmicos estagiários, e da sua própria formação continuada. As demandas que estão no cotidiano das instituições, de certo modo, se aproximam da universidade e são discutidas pela mesma. Seja pelo viés do estágio ou de programas, projetos e outras ações que a universidade poderá possibilitar à escola. Da mesma forma, os professores da escola e da universidade são parceiros e

precisam se sentir autores e facilitadores do processo formativo do futuro docente, propiciando assim em suas ações a articulação.

A parceria pode se dar inferindo sobre a organização, o planejamento, o acompanhamento, a avaliação e a análise do Estágio Curricular Supervisionado. Possibilita o diálogo, a discussão e o conhecimento, sendo construído de maneira horizontal e contínua de modo que a disciplina de estágio mantenha o vínculo entre os componentes curriculares do curso e formalize a articulação entre a Educação Básica e a Educação Superior. Assim, o professor da escola e o acadêmico estagiário, podem vislumbrar a escola como o lócus da formação inicial do docente.

3.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

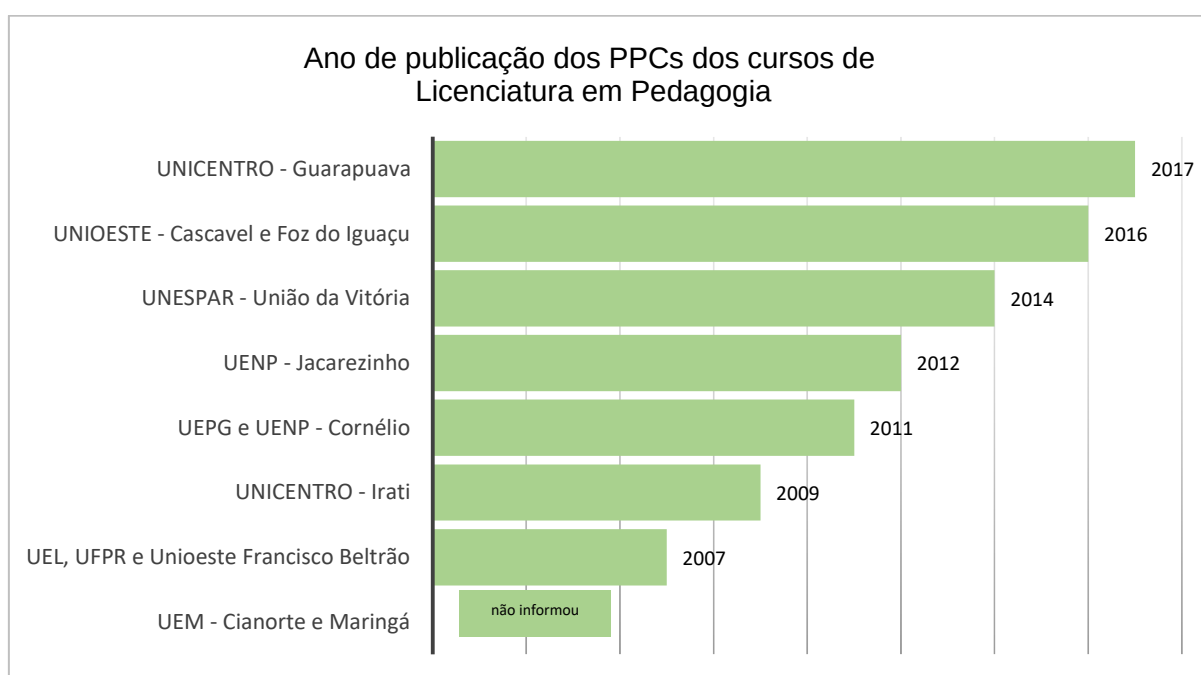
Na tentativa de contribuir com a discussão sobre o Estágio Curricular Supervisionado nas universidades públicas no estado do Paraná, apresentamos a seguir uma síntese de uma ampla pesquisa realizada em meio às discussões do grupo de estudos e pesquisas GEPTRADO³⁶, que teve como objetivo buscar dados de como os cursos de Licenciatura em Pedagogia estavam organizados nas seguintes universidades: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Campus Universitário de Irati e Campus Universitário Santa Cruz, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) Campus Maringá e Campus Cianorte, Universidade do Norte do Paraná (UENP) campi Cornélio Procopio e Campi Jacarezinho, Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus Cascavel, Campus Foz do Iguaçu e Campus Francisco Beltrão, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do

³⁶ GEPTRADO: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente. Criado em 2010 está vinculado ao PPGE da UEPG, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem desde o ano de 2011. Os projetos de pesquisa que compõem o GEPTRADO envolvem investigações sobre a epistemologia do trabalho docente sob dois enfoques: formação de professores e trabalho docente. Como resultado da pesquisa anunciada nesta tese, o grupo já tem alguns resultados publicados, tais como: o artigo intitulado: “Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas do Estado do Paraná.” Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v11i21.221>. A segunda publicação, intitulada: “A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná”. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14106.005>. E ainda, no XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (2019) o grupo organizou uma mesa de discussão, intitulada: “O Curso de licenciatura em Pedagogia nas IES públicas do Paraná”.

Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Neste quadro ainda há campus dessas universidades em cidades circunvizinhas, portanto foram analisados doze PPCs de curso.

O alcance aos PPCs foi por meio digital, nos embasando no documento que estava disponível ao público no mês de dezembro de 2017. Mediante análise documental, fizemos a busca pela organização dos estágios no curso de Licenciatura em Pedagogia no estado do Paraná, que nos permitiu conhecer os PPCs dos cursos, vigentes no ano de 2017 e inferir que a maioria dos currículos ainda estavam balizados pelas DCNs anteriores (BRASIL, 2006) e apenas três pelas DCNs atuais (BRASIL, 2015). Assim, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Ano de publicação dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas do Estado do Paraná.



Fonte: a autora (2019)

A conjuntura provém da data de publicação dos PPCs, isso nos leva a crer que a maior parte das universidades estava em processo de reformulação dos currículos. A UEM não informa no corpo do documento a data de publicação do mesmo. Assim, temos a UNICENTRO Campus Guarapuava, UNIOESTE Cascavel e UNIOESTE Foz do Iguaçu, como as instituições com seus PPCs do curso de Licenciatura em Pedagogia adequada às DCNs (BRASIL, 2015).

A partir da análise dos PPCs do curso de Licenciatura em Pedagogia, nos detemos no âmbito dos estágios, pois ele é componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. Portanto alguns aspectos são peculiares em sua organização e sua efetivação. Zabalza (2014, p. 151) propõe algumas características para os estágios na perspectiva curricular:

a) a necessidade de um projeto de ações práticas; b) disponibilização de bom nível de informação e clareza para os estudantes; c) boa integração no projeto global da instituição e do curso; d) uma boa estrutura interna, que consta do plano curricular; e) recursos materiais e pessoais postos à disposição do desenvolvimento do plano de práticas.

Mesmo que, ainda nos cursos de Licenciatura os estágios ocupem uma carga horária reduzida e sofram um certo desprestígio por conta de alguns professores do próprio curso (por ser considerado uma disciplina trabalhosa e muito prática, com pouca fundamentação teórica, e que em geral aparece na segunda parte do curso), o que deixa evidente, é que o estágio vem para aplicar aquilo que foi aprendido com a disciplinas dos dois primeiros anos de curso. Essas suposições geram um certo desconforto ao professor que assume a disciplina de estágio na universidade, pois de certa forma precisa desconstruir a visão com os acadêmicos e até mesmo com os colegas de trabalho, e mostrar que o estágio é conhecer, compreender, vivenciar a atuação do professor da escola. É também uma atividade formativa teórica fundamentada pelos demais conteúdos do curso de maneira articulada.

Para dar conta de discutir os estágios como um processo formativo docente contínuo, foram analisados doze PPCs das oito universidades, pois a UEM utiliza o mesmo documento em Maringá e em Cianorte. A busca se deu a partir das seguintes categorias: concepção de estágio, carga horária e as disciplinas que se anunciam na matriz curricular sobre estágio ³⁷.

³⁷ Neste momento da escrita não temos objetivo de fazer uma análise minuciosa sobre a organização dos estágios no curso de Licenciatura de Pedagogia nas universidades públicas do estado do Paraná, mas sim uma amostragem. A análise será na sequência do texto, quando se fará um recorte temporal, justificado a partir dos PPCs que estão atualizados de acordo com as DCNs (BRASIL, 2015).

Concepção de estágio

Dentre os doze PPCs analisados, encontramos a concepção de estágio em apenas sete documentos, são eles: da UFPR, UEPG, UEL, UNIOESTE de Francisco Beltrão e de Foz do Iguaçu, UENP e UNESPAR, que em seu texto define a concepção da disciplina, bem como descreve sobre o processo que se faz no decorrer da efetivação, e também da importância da articulação com as demais disciplinas do curso. A UEM faz uma menção curta de que o estágio é como um eixo integrador das práticas pedagógicas de formação. No documento da UENP encontramos no regulamento as finalidades estágio e a UNICENTRO de Irati não menciona sobre concepção de estágio no corpo do PPC.

Nas duas universidades que foram campos da pesquisa, a UNICENTRO de Guarapuava, a UNIOESTE de Cascavel e a UNIOESTE de Foz do Iguaçu, encontramos as seguintes definições.

A UNIOESTE campus de Cascavel tem regulamento próprio para as disciplinas de estágio, então pouco menciona sobre essa disciplina no seu PPC. Em meio à leitura do documento é importante destacar que esse curso tem como fio condutor o materialismo histórico dialético e toma-o como referencial que orienta e recomenda a organização estrutural do curso e seus componentes.

No Regulamento de Estágio Supervisionado sob forma de Prática de ensino do curso de Pedagogia da UNIOESTE Campus Cascavel (2016) ainda é escasso no que se refere sobre a escola como locus da formação dos acadêmicos. Em meio à leitura desse documento, não foi identificado a importância e necessidade da articulação entre a universidade e a escola por meio dos estágios. O que consta são as funções e objetivos da disciplina, bem como dos profissionais que nela atuarão, o coordenador, o supervisor e o professor da disciplina, e sobre os campos de atuação, organização e avaliação da disciplina. No regulamento, assim como, no PPC, não foi possível localizar a especificidade em relação à concepção do curso sobre a Prática de Ensino em forma de estágio.

No PCC do curso de Licenciatura da UNICENTRO de Guarapuava, o que está posto sobre as disciplinas de estágio são os objetivos e a formatação do estágio que acontece por meio de observação semidireta. Descreve apenas, sobre quais estágios o curso oferece e de que maneira será ofertado. Durante a consulta

ao PPC em 2017, não foi possível localizar o anexo do regulamento de estágio no site da universidade citado no PPC do curso.

E por fim, a UNIOESTE de Cascavel também destaca em seu PPC que a concepção teórica está pautada pelo materialismo histórico dialético. Mas tem-se um diferencial no documento dessa universidade; é apresentada de maneira mais detalhada sobre a organização do estágio destacando que:

O elemento que determina de forma mais clara a práxis, a ação, reflexão e ação, é o estágio supervisionado [...]. Um dos compromissos do curso de Pedagogia é com a atuação na educação pública. Sendo assim, o campo de estágio preferencial é o sistema escolar público. O Trabalho como articulador das atividades de ensino que pressupõe um vínculo com a realidade que supere a mera observação e vivência das práticas já realizadas no sistema escolar, leva necessariamente à intervenção coletiva no mesmo, oportunizando à universidade uma inserção menos artificial no mundo do trabalho real da escola, um estágio que extrapole as dimensões de observação e regência obriga ao envolvimento com a organização do trabalho pedagógico da escola, em todas as esferas, que vão do Projeto Político Pedagógico às políticas educacionais. Assim executado, o estágio também resulta na necessidade de uma formação continuada para a rede escolar, entre outros elementos que sejam apontados pela prática social das comunidades atendidas. Prioriza-se nos estágios a vivência de atividades que remetam ao papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na escola, capaz de romper com a visão fragmentada da educação e do papel do pedagogo. (UNIOESTE, 2016, p. 13).

A disciplina de estágio nessa universidade se aproxima do exposto pelas DCNs (2015), quando chama a Educação Superior para discutir e propor ações que contemplem a escola. No PPC da UNIOESTE Cascavel fica notório que a preocupação com o estágio está atrelada à aproximação com a Educação Básica, quando destaca que o estágio é articulador por meio das atividades de ensino que considera a realidade escolar, para isso envolvem-se desde o PPP da escola até as políticas que cerceiam a prática pedagógica, docente e social.

Carga horária

Apesar de ter bem definido nos documentos norteadores do curso sobre a carga horária obrigatória dos estágios, a apresentação que está posta nos PPCs se mostra complexa. Na maioria das universidades a carga horária que está na matriz curricular não condiz com o que está posto nas ementas. Algumas matrizes colocam a disciplina de estágio como “*orientação de estágio*”, “*prática de ensino sob forma de*

estágio supervisionado”, não deixando claro a especificidade da disciplina, mesmo que analisando a ementa, verificamos que por vezes, esta se repete.

Outro aspecto que chama a atenção é de que na matriz curricular aparece uma carga horária, na descrição do PPC outra e no fechamento total da matriz operacionalizada, outra. Mesmo que, diante de uma leitura minuciosa, seguida de somatórias, ainda é ambígua a definição da carga horária das disciplinas, a divisão e a organização dos estágios em algumas universidades.

Vejamos, a carga horária dos estágios curriculares nos PPCs varia entre 300 a 480 horas, sendo que a mínima se refere à UNESPAR e a máxima a UFPR. Mais uma diferença se dá na divisão dos estágios, 34 disciplinas estão sendo ofertadas em regime anual e 11 disciplinas em regime semestral. A UEM é a instituição que desenvolve todas as disciplinas de estágio em regime semestral. A UNICENTRO de Irati oferece três disciplinas semestrais e a UEL uma. As demais universidades organizam as disciplinas de estágio como disciplinas anuais.

Disciplinas

Alusivo aos PPCs, utilizamos a descrição sobre as disciplinas de estágio. Tendo em vista que as nomenclaturas das mesmas são diversas, focamos no núcleo principal de cada uma, ou seja, na etapa de ensino que os estágios serão desenvolvidos, se será docência ou gestão, e se a gestão será escolar ou não escolar. Em algumas universidades foi identificado no segundo ano do curso a disciplina de Prática de Ensino sob forma de estágio. Como a busca foi pelos estágios nos PPCs, esta disciplina será considerada na amostra. Foram identificadas nove disciplinas de estágio. São elas: Docência e Gestão na Educação Infantil; Docência e Gestão nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Escolar; Gestão não escolar; Docência na Educação Infantil, Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos e Prática de ensino em forma de estágio.

Ao olhar as disciplinas de estágio que constam nas matrizes curriculares analisadas, conota-se sobre o que diz a pesquisa de Leite e Garcia (2017, p. 44) sobre os seguintes preceitos acerca do estágio e sua composição, “como os momentos por excelência de “desvendar” e conhecer a “realidade” da escola e do próprio currículo de formação profissional, colocando à prova não só a competência

do aluno futuro mestre, mas da própria agência formadora”. Tendo em vista que as disciplinas que estão dispostas nos PPCs dos cursos perpassam todos os segmentos da Educação Básica, amparando a docência e a gestão.

Percebemos na pesquisa dos PPCs que, mesmo com diversas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e as diferentes formas de organização dos estágios e as diferentes concepções de estágio, ainda assim fica perceptível a pouca importância que é dada aos estágios. Haja vista que a maioria desses documentos não mencionam sobre a necessidade de parceria, colaboração e articulação efetiva com a escola e não apontam sobre um dos maiores desafios para que a articulação se efetive, que há necessidade da preparação do professor da escola para receber os estagiários, além da importância em considerar e reconhecer a escola também como campo formativo docente. Ademais, implícito, percebe-se que a escola é vista apenas para oferecer a estrutura física à universidade (para os acadêmicos de estágio).

Há fragilidades na compreensão da organização curricular dos PPCs dos cursos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Paraná, pois ainda não se percebe que a articulação entre universidade e escola precisa ser uma via de mão dupla. Uma das premissas para que este entendimento estivesse incorporado às práticas da universidade é o reconhecimento da importância da escola, para que a construção e o conhecimento sobre a escola estivessem ao menos na proposta curricular dos cursos.

Tomando como eixo central as disciplinas de estágio que foram encontradas no PPCs dos 12 cursos de Licenciatura em Pedagogia, podemos elencar algumas repercussões:

- Duas universidades têm o maior número de disciplinas que envolvem estágios, são elas: UNIOESTE Foz do Iguaçu e UNESPAR, com cinco disciplinas na matriz curricular.
- Quatro universidades, UENP de Cornélio Procopio, UNICENTRO de Irati, UEL e UEM apresentam na matriz curricular quatro disciplinas que envolvem estágio.
- As demais universidades, UNICENTRO de Guarapuava, UNIOESTE de Cascavel e de Francisco Beltrão, a UENP de Jacarezinho, a UFPR e a UEPG, são as matrizes que menos fragmentam os estágios, ou seja, dividem em apenas três disciplinas.

Desafio complexo, esse de representar em disciplinas os momentos de conhecer a realidade da escola. O próprio currículo exige a divisão em disciplinas, mas a universalidade da temática apresenta uma dificuldade. Tratar de desvelar o teor do trabalho do professor na escola, é o papel das disciplinas de estágio, e, essa prática pode ser realizada de diferentes possibilidades: por pesquisa; por aplicação de técnicas; por modelos de práticas. Na formação inicial, a prática do estágio deve ser uma atividade que coexiste as dimensões teórica e prática da realidade, na qual o professor constrói sua identidade enquanto ser professor.

Acerca dos dados expostos acima e dos futuros espaços de atuação dos licenciados em Pedagogia no estado do Paraná, o curso tem maior enfoque na formação para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que converge com as DCNs (BRASIL, 2015, p. 42):

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Desta forma, fica perceptível que a maioria dos PPCs está balizada pelas DCNs anteriores (BRASIL, 2006) que estabelecia as mesmas funções para o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto não há referência na distinção do trabalho pedagógico com as crianças menores de cinco anos e com as crianças de seis a nove anos. Se percebe nas ementas das disciplinas de estágio a não distinção da ação docente, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As ementas em sua maioria são genéricas e se repetem. Vejamos:

A práxis do estágio supervisionado e a formação da pedagoga do Ensino Fundamental, anos iniciais. Observação participativa da gestão e da docência de processos educativos e práticas pedagógicas nas escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental. Experiências e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Práticas de planejamento,

intervenção e avaliação nos campos de estágio. (UNICENTRO, 2017, p. 79).

Ao analisarmos os PPCs dos 12 cursos, o foco de nossa atenção residiu em compreender o estágio como articulador do curso e dos dois campos formativos – universidade e escola. Assim, Pimenta e Lima (2019, p. 15) apresentam propostas sobre uma nova organização curricular em relação aos estágios nos cursos de Licenciatura.

[...] considerar a escola pública como o espaço primeiro e privilegiado para a realização dos estágios curriculares. Com vistas a consolidar as licenciaturas, propomos que o estágio curricular se constitua como eixo articulador do projeto político pedagógico dos cursos, articulando as disciplinas e as atividades tradicionalmente denominadas *práticas* e *teóricas* do currículo. Propomos também que o curso tenha como referência para formação de professores a escola pública.

Frente ao exposto, percebemos que os diferentes PPCs apresentam uma soma de reflexões, que permitem alargar o campo crítico sobre o Estágio Curricular Supervisionado. A relação teoria e prática na formação de professores é uma proposta que circunda todo o projeto dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Porém silenciam sobre o cotidiano da escola, o qual cumpre uma rigidez imensa sobre o processo de aprendizagem da docência ao possibilitar uma relação de conhecimento sobre e no contexto pedagógico para a realização de ações de ensinar e educar. Portanto mais uma vez se repete que os currículos dos cursos de licenciatura ainda carecem de maior aproximação e enfoque na e sobre a escola.

As ações de articulação entre a universidade e a escola devem permanecer para além da relação teoria e prática, tendo em vista que as políticas públicas pouco têm sustentado sobre processos colaborativos entre ambas instituições que promovem o processo formativo docente, pois cada uma delas está balizada por condições objetivas e cultura diferenciadas. O que se contrapõem, pois o modelo acadêmico por vezes é contrário do profissional. Dentre os motivos desse afastamento entre universidade e escola estão questões burocráticas, condição de trabalho dos professores universitários responsáveis pelo estágio, as condições também dos professores e da escola para receber e conduzir os estagiários e o reconhecimento da universidade e da escola sobre o verdadeiro compromisso como a formação docente. Nesse aspecto, temos a fala de PG4 que expõe: [...] *chamo a atenção que a problematização que se desenrola na disciplina de estágio não*

deveria ser somente o papel específico dessa disciplina, mas sim de curso, de várias disciplinas, o pensar e o fazer sobre e na escola. (PG4, entrevista).

A partir do olhar compartilhado sobre os cursos de Licenciatura em Pedagogia no estado do Paraná, compreendemos sobre a importância da articulação entre a universidade e a escola, mas também representa um esforço e avanço na busca, e efetivar tal ação por meio do Estágio Curricular Supervisionado.

3.4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO; FORMAÇÃO, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE ARTICUAÇÃO COM A ESCOLA

Para tratar do estágio na formação docente, partimos da concepção que defendemos sobre os campos formativos – universidade e escola. Campo, amparado por Bourdieu (2004), considera como um espaço de conflitos e relações, que pode ser relativamente autônomo, com leis próprias, mas que são submetidas às leis sociais. Dessa maneira, a autonomia fica ameaçada e isso é o que o diferencia o grau de autonomia que cada campo poderá usufruir.

Sobre a escola e a universidade, ambos campos formativos docentes, espaços educativos, sociais e institucionalizados, envoltos por controvérsias, com particularidades, em que se estabelecem lutas entre aos que pertencem ou não, a este ou àquele determinado campo. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992 apud CATANI, 2017). Vale destacar que, pelo campo universitário é possível fazer uma análise da sociedade e seu funcionamento, sobre as políticas que balizam esse espaço e a produção intelectual e científica que interessa, por vezes para classificar e medir forças e evidenciar prestígio. A escola e a universidade, com base nas relações sociais, se modificam por meio de uma estrutura estruturante, que estão legitimadas por um sistema já definido, que classifica e normatiza, decorrente de lutas passadas e de um determinado contexto histórico. Mas que de certa forma foram contidos pela própria estrutura e pelos agentes sociais que desses campos fazem parte.

Acordamos com P2G que em sua entrevista expõe sobre o processo formativo que o estágio proporciona ao acadêmico e as relações que se estabelecem por meio da disciplina:

[...] proporciona o relacionamento que o acadêmico cria com a escola, na maioria das vezes a escola integra o estagiário na rotina, acolhe suas

ideias, elogia, participa. Muitas vezes a coordenação da instituição até vai assistir as aulas dos estagiários quando a professora da turma é receptiva ela conta aos outros professores sobre o que está acontecendo naquele período em sua sala e a coordenação também participa desse momento formativo, o que é muito importante para a abertura de estarmos retornando naquela escola novamente. Acho que isso é um retorno importante também para nós, professores da universidade. (PG2, entrevista).

Ao considerarmos a concepção da professora entrevistada sobre como se estabelecem as relações, entre os campos formativos e os agentes sociais envolvidos neste processo, defendemos que é possível superar o distanciamento entre o que se teoriza sobre o estágio e o que realmente se vivencia durante o seu desenvolvimento na escola. O relato na entrevista chama atenção quando a professora anuncia quem *“muitas vezes a coordenação da instituição até vai assistir as aulas [...] e a coordenação também participa desse momento formativo”*. Esse anúncio é defendido também por Nornberg e Pereira (2003) ao destacarem que a participação dos professores supervisores de estágio pode incidir qualitativamente na produção de meios de adensamento teórico, definindo os limites do campo de reflexão e possibilitando ao acadêmico, condições de reconstrução de concepções e práticas pedagógicas. Em vista disso, o estágio é considerado como a coluna dorsal dos cursos de Licenciaturas, e por vezes a trama. É um desafio para ser compreendido e superado na graduação. É a partir dos Estágios Curriculares Supervisionados que o acadêmico tem o contato com o seu futuro ambiente de trabalho de maneira formal, institucionalizada.

Defendemos que a articulação entre a escola e a universidade intensifica o processo formativo docente, maximizando-se pelo estágio, pois, são as ações em parceria que potencializam a formação dos agentes envolvidos no processo e que podem repercutir em mudanças no contexto da escola. Ademais, o estágio instiga discussões, e é neste íterim que se divergem interesses que emergem na/da formação docente. A premissa desencadeia ampla preocupação em relação ao futuro Pedagogo, seja ele, atuante em sala de aula ou na coordenação da escola.

A construção do processo formativo do professor passa por inúmeras etapas, e Zabalza (2014, p. 28) aponta algumas fragilidades sobre a realidade dos estágios, dentre elas:

a) Ausência de fundamentação teórica nos projetos de estágio que os reconheça como um processo formativo; b) predomínio de aspectos organizacionais em detrimento dos aspectos curriculares: pouca atenção aos conteúdos de aprendizagem; sistemas de avaliação superficiais;

sistemas de supervisão e coordenação marginais no processo, além da desconexão do estágio com o restante do curso; [...] d) predominância dos aspectos emocionais na forma como os estudantes visualizam e vivem sua experiência durante o estágio.

Há que considerar que a organização das licenciaturas, bem como dos Estágios Curriculares Supervisionados por vezes acontecem de maneira desvinculada da realidade, já que, para que essas ações aconteçam na graduação, a escola, o ensino e a pesquisa na universidade devem ser os eixos norteadores na formação do licenciado. Isto não se constitui como algo novo, está posto em diversas produções e pesquisas, em documentos legais: leis, pareceres e diretrizes e relatórios de avaliação do MEC sobre os Cursos Pedagogia no Brasil. Acordamos com Bourdieu (2008), quando descreveu sobre sistema de ensino, de modo que as demandas públicas e políticas do sistema escolar, estejam em consonância com as ações propostas e desenvolvidas na universidade e na escola. Sendo assim, podemos perceber na fala das seguintes entrevistadas: *“as escolas ainda tem resistência de receber os estagiários”*. (P2G, entrevista). *“A escola vê a universidade como um lugar de pensadores”*. (P4G, entrevista). *“[...] a maior dificuldade é que a gente não tem um campo específico, digamos uma escola de aplicação [...] não há relação, não há continuidade”*. (P1G, entrevista).

O processo formativo docente que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado possibilita percorre relações coletivas e pessoais, por pressupostos teórico-práticos, observações e reflexões, temáticas e conteúdo, projetos e planos, docência, discussões e avaliações. Envolve agentes sociais que atuam no processo formativo docente: os acadêmicos (estagiários), os professores da disciplina e os professores da escola. É uma tríade que se constitui na e para a docência neste primeiro contato com a escola. Nesse aspecto temos a fala da professora universitária a seguir: *“o processo formativo deve ser contínuo, indiferente dos espaços, e infelizmente não é o que o meu coletivo aqui pensa sabe”*. (P9C, entrevista).

Para cumprir sua função, o estágio torna-se uma ação em que se aprende e se ensina, e para Nornberg (2017) o envolvimento e a complexidade da docência, de tornar-se professor, é um processo e não pode estar acabado quando o professor finaliza a graduação. É um constante aprendizado, tendo em vista que, quando o professor da universidade está envolvido no meio escolar e em formação,

acompanhando os acadêmicos nas ações que o estágio proporciona junto aos alunos da Educação Básica ele participa, discute e analisa também a sua prática docente.

Por isso, tornar-se docente é tarefa que está intrinsecamente relacionada ao ato de ensinar e aprender, bem como aos processos de composição da identidade e do desenvolvimento profissional, há, no entanto, um tempo/espaço em que tais processos relacionados ao ato de aprender a ser professor e ensinar são intensificados: o estágio curricular. (NÖRNBERG, 2017, p. 19).

Pela análise da autora chama a atenção de que o estágio possibilita maneiras de ensinar e aprender, de aprender a ser e ensinar, nos leva a defendermos que essa disciplina precisa apresentar uma organização diferenciada das demais disciplinas das licenciaturas. Pois o estágio pode ser considerado como uma fase que se desenvolve ao longo da formação e que é obrigatória, e também como um período de vivência em que se entende, assimila, estuda algo *in loco*. Um saber, uma metodologia, um conhecimento, enfim, experiência da/na prática docente.

Para Mizukami (2012) os processos formativos empreendidos pelo estágio contemplam o futuro da vida profissional do acadêmico estagiário, tendo em vista que a escola, local de formação e de atuação estará sempre movida pelas aprendizagens, “desenvolvimento, de trocas, de diferentes naturezas de explicação de teorias pessoais, de estabelecimento de relações teoria-prática, de estabelecimento de relações micro-macro, de conhecimento local e universal”. (MIZUKAMI, 2012, p. 254). Também para Zabalza (2014, p. 165), o processo formativo proporcionado pelo estágio confere a “proposta de estágio como um projeto formativo em si”, e esse deve ser construído por meio de cinco aspectos:

1) Uma *contextualização* (que o vinculará à profissão, à universidade em que se realiza e à carreira a seguir). 2) Alguns *propósitos formativos* (que incluam o conjunto de aprendizagens, conhecimentos e habilidades que se pretendem propiciar por meio do estágio). 3) Os *conteúdos profissionais* que os alunos terão de adquirir durante suas práticas. 4) O conjunto de atividades e/ou experiências pelas quais se espera que passem. 5) Os *sistemas de supervisão e avaliação* que se colocarão em seu desenvolvimento. (grifo do autor)

A organização apresentada pelo autor, descreve e representa o processo formativo que a disciplina de estágio poderá proporcionar ao acadêmico estagiário. E, por esse caminho, consideramos que a disciplina será significativa na formação

do licenciado, principalmente na apropriação e na produção do conhecimento que se estabelecerá pelo aprender a ser e ensinar. Ao defendermos a relevância do estágio para a formação docente, acreditamos que o acadêmico estagiário terá possibilidades de conhecer os limites e possibilidades da profissão.

É essencial que o Estágio Curricular Supervisionado seja o eixo que articule o PPC dos cursos, que mobilize disciplinas e atividades teórico práticas que comumente aparecem nos currículos. Entretanto fica quase que exclusivamente a discussão sobre a escola, para o estágio. Ademais, o estágio instiga discussões, e é neste íterim que se divergem interesses, que emergem na/da formação docente e que devem ser percebidos na escola e discutidos amplamente pelo coletivo do curso, na universidade. Percebemos na fala da professora P7F, que há uma força contínua para mudar a concepção de estágio, mas não é uma tarefa fácil: *“A gente vive numa luta constante para tentar mudar a compreensão do estágio, daí era entendido que qualquer professor poderia pegar. Assim sobrou uma carga horária, eu tenho duas horas, posso pegar estágio para fechar.”* (P7F, entrevista).

Problematizar como os professores percebem e como a articulação ocorre entre escola e a universidade por meio dos estágios vêm ao encontro da perspectiva teórico metodológica amparada por Bourdieu (2005) a Praxiologia. O autor espera que pela Praxiologia seja possível ampliar e aprofundar explicações científicas sobre complexos processos sociais, analisar o processo, ou seja, práticas aprendidas de fora, que neste caso se dão no Estágio Curricular Supervisionado e não apenas o produto ou o fato acabado. A Praxiologia provém da prática, como uma ação que procura estabelecer relações com as estruturas na compreensão de mundo e reconhece e articula o agente social e a sociedade, considerando os elementos individuais e coletivos, de maneira que se compreenda a totalidade.

A concepção praxiológica supera o imediatismo e o objetivismo que concebe a prática como um fato social dado. A concepção praxiológica vai além, pois defende que o agente social precisa problematizar e refletir como se dão as relações sociais e compreender os motivos do porquê as situações na escola estão desta ou daquela maneira. Defendemos que a articulação como instrumento analítico do objeto da tese – o estágio – podemos sim compreender a articulação pela Praxiologia, que supera aspectos individuais e sociais isolados, mas que articula e auxilia nessa compressão, de aproximar a escola e a universidade, por meio de questões elaboradas objetivamente e que se relacionam entre si e entre as questões

subjetivas. Também, a mediação é onde se origina um novo conhecimento que está no agente social e no objeto, aqui defendido como o Estágio Curricular Supervisionado.

Ao aproximarmos o estágio dos aspectos sociais torna-se possível relacioná-lo com a ciência e com a educação. Ao declarar a universidade como mobilizadora da articulação e como produtora de conhecimento e das relações que se estabelecem na sociedade, vemos a escola como produtora e reprodutora das estruturas sociais, dotada de *habitus*, de políticas e de questões ideológicas que ultrapassam sua estrutura física e pedagógica. A participação mais efetiva da universidade na escola e vice-versa, principalmente no que se refere em desvelar e melhorar questões pertinentes aos saberes teóricos metodológicos e epistemológicos na formação do pedagogo, nos remete a uma reconquista do papel da universidade e suas ações. Até mesmo o professor de estágio, devido ao campo que pertence – a universidade – devido ao seu *habitus*, por vezes, ainda têm dificuldades de relacionar prioritariamente a escola a sua ação docente. E isso ocorre devido às imposições do seu campo formativo, às políticas vigentes, bem como à organização daquele campo. Porém é preciso que o professor de estágio reconheça que a escola é necessária para que a sua prática se efetive, e isso se dará por meio da disciplina de estágio. Ou seja, a escola e a universidade vistas como participantes do mesmo processo formativo, uma discutindo e participando do contexto da outra em busca da elaboração e renovação de conhecimentos, sejam eles discentes e/ou docentes.

Para Leite e Garcia (2017):

O estágio é o elo de aproximação da universidade – contexto de formação – com a escola básica – contexto de atuação. Sendo um campo de ação dos currículos de formação, contempla a ideia de sistematização da unidade teoria e prática, de uma prática vivenciada à luz de conhecimentos teóricos, e de teorias fundadas a partir de vivências e experiências práticas. (LEITE; GARCIA, 2017, p. 45).

Ao defender que o Estágio Curricular Supervisionado é uma das possibilidades de articulação entre a universidade e a escola, a organização da disciplina deve ser consequência de um trabalho teórico prático, persistente, assíduo, investigativo, problematizador. O que indica seus diferentes aspectos no processo formativo docente, que faz parte do cotidiano acadêmico e escolar de

quem a está tratando, vai além das questões burocráticas e de registro técnico e pontual. A propósito, temos o relato de P4G que expõe:

Não podemos só pensar nas questões burocráticas que estão nesse meio, então de uma forma geral eu vejo o estágio de extrema importância e relevância porque muitas vezes é o único espaço, único lugar, que vai possibilitar que o acadêmico tenha acesso à escola, antes do trabalho deles, porque as vezes até tem alguns que já fizeram magistério ou já trabalham de estagiário, mas tem alunos do quarto ano, que só foram para escola quando atuaram no momento do estágio. (PG4, entrevista).

Concordamos com a professora entrevistada quando chama atenção de que à medida que os acadêmicos avançam no curso e compreendem as diversas disciplinas, é fundamental que a escola esteja presente. A presença poderá se dar nos textos, nas discussões, nos planos e não somente na ementa e no programa dos estágios. A escola se fará presente em todas as disciplinas, pois se trata de um curso de formação de professores. Ademais, defendemos que essa participação tenha como referência a educação pública para que o processo formativo docente (teórico prático) possibilite o conhecimento crítico da realidade de ensinar.

Ao entrar na escola, o acadêmico estagiário passa a entender que as oportunidades formativas que a escola oferece constituem, um processo que precisa ser reconhecido na sua integridade, para ser compreendido e dessa maneira vislumbrar que o estágio não é algo individualizado. Assim, o estágio torna-se uma prática coletiva, considerando que o ensinar e o aprender são processos contínuos, que dependem de ações institucionais coletivas. Ao questionarmos os professores participantes da entrevista sobre as condições da escola no processo formativo de estágio e também a relação que se estabelece com este campo formativo durante a efetivação das ações dessa disciplina, muitas foram as colocações sobre a organização e a efetivação do estágio do estágio, vejamos uma delas:

[...] inicialmente fazemos a observação das aulas, em seguida os acadêmicos nos trazem algumas problemáticas que serão discutidas para a elaboração dos planos de aula e na sequência vamos à docência. O tempo é curto, então não damos conta de nos aprofundarmos na realidade escolar sabe, de buscar leituras do contexto daquele local. (PG5, entrevista).

O relato de PG5 volta-se especificamente à organização da disciplina e de como ela se efetiva na escola. A professora relata os passos que a disciplina dá no decorrer no ano letivo. Nos pormenores, podemos considerar que os aspectos apresentados no trecho da entrevista vêm ao encontro de que a escola está posta

para ser “usada” nas ações da disciplina. Nos parece que está desarticulada da sua função, quando deve ser reconhecida como campo formativo docente. As ações relatadas por P5G deixa notório que o contexto escolar está em segundo plano e, em primeiro está a efetivação das ações do estágio.

Considerando que os professores entrevistados lecionam com o estágio no segundo, terceiro e quarto ano do curso, em suas falas, nos chamou a atenção quando abordaram sobre as dificuldades para a realização dos estágios e como esses podem favorecer ou não na articulação entre a universidade e a escola. Bem como ressaltaram algumas atividades realizadas pelos acadêmicos estagiários e os problemas em relação à efetivação da prática de estágio.

No trecho da entrevista de P7F deu-se a impressão de que o estágio tem limites em relação à organização na universidade e na escola, e assim o professor sinaliza as inconstâncias vivenciadas pelo desprestígio em relação à disciplina de estágio no departamento onde atua, vejamos:

O estágio acaba se tornando um anexo. E daí um professor que nunca foi para a escola na maioria das vezes gera algum tipo de problema, é complicado. É muita gente que acaba se envolvendo no estágio. Isso ainda precisa ser discutido, mostrar a relevância do estágio, e é claro tem professor que pensa que o estágio não é importante. (P7F, entrevista).

O que fica nítido na fala de P7F é de que o estágio pode ser atribuído como um “anexo” para complementar a carga horária dos professores do curso, e isso precariza o trabalho docente, não importando se o professor que precisa daquela carga horária é da área ou não. Vale mencionar que na universidade do P7F a disciplina de estágio é dividida em três professores: primeiro - o professor - que dá aula na universidade,; segundo – o orientador - que planeja e orienta; e um terceiro – o supervisor - que acompanha os estágios nas escolas. De acordo com os professores entrevistados que atuam com esse tipo de organização, muitas vezes há descomprometimento do orientador e do supervisor em relação ao trabalho que o professor que assume a disciplina está desenvolvendo com os alunos na universidade. Isso é conflituoso, e, ao mesmo tempo dinâmico, pois envolve muitos professores que assumem a mesma disciplina numa mesma turma.

Não cabe aqui analisarmos os modelos de organização de estágio adotados pelas universidades enquanto campos da pesquisa, mas fizemos uma breve explicação para que pudéssemos compreender a fala da professora P7F, quando

mencionou que é necessário que o professor que assume o estágio, seja como orientador ou supervisor, também se articule com a escola.

O que de certo modo também dificulta o trabalho dos docentes, que atuam com a disciplina de estágio, é a falta de envolvimento dos professores da escola, pois em algumas situações, podemos inferir que o processo formativo que a disciplina de estágio proporciona, não vislumbra a participação do professor da escola que está recebendo o acadêmico estagiário, assim, ele não se sente partícipe da formação. Deduzimos que ele está alheio, pois sua função parece ser apenas burocrática, assinar as fichas com carga horária e por fim a ficha avaliativa com conceitos e por vezes alguns comentários.

A falta de proximidade ou compromisso do professor da escola³⁸ não é culpa somente dele, mas sim de toda uma organização das instituições e também dos professores da universidade, e da escola, e da coordenação responsável. Um relato breve caracteriza isso na entrevista: *“A gente teve aqui um evento de estágio, e os nossos alunos convidaram os professores. Mas é só convite, eles não aparecem, e assim acaba não tendo uma devolutiva para a escola de como aconteceu o estágio”.* (P6F, entrevista).

A pouca participação dos professores da escola no processo formativo não foi um aspecto recorrente nas falas dos professores entrevistados, no entanto, este é um fator importante para que aconteça a articulação entre a universidade e a escola. Nesse sentido, a relação que deve existir entre o professor da escola e o acadêmico estagiário, pode estabelecer confiança e proximidade. Reiteramos a necessidade da aproximação e envolvimento dos professores que recebem os acadêmicos estagiários e afirmamos que isso ainda é um desafio diante do distanciamento existente entre as duas instituições formativas e que balizam o estágio. É necessário que o professor da escola queira fazer parte do processo formativo desencadeado pelo estágio e vislumbre o seu papel também enquanto formador do estagiário e, não esteja apenas preocupado em ceder a sua sala de aula como um espaço para que aconteçam as práticas e que se cumpram horas, mas sim que possibilite aos acadêmicos estagiários possibilidades para que

³⁸ O professor da escola não foi contemplado nesta pesquisa em função do estágio fazer parte do currículo do curso de graduação. Da mesma forma sentimos a dificuldade de adentrar ao espaço da escola, sem envolvimento efetivo com a mesma.

compreendam a ação docente numa situação real de trabalho, numa parceria de formação na e para a docência.

Ressaltamos para a realidade de que muitos professores das escolas públicas atualmente encontram-se num ambiente precário de trabalho e descrentes da importância da escola e da qualidade da formação docente, logo desconhecem as suas atribuições como formador quando recebem os acadêmicos estagiários. Assim, o processo formativo do estágio fica comprometido, pois muitos docentes da escola não compreendem sobre a importância da sua participação no estágio.

Condizemos que uma questão tão importante como essa, que pouco apareceu nas entrevistas, sobre a participação dos professores da escola enquanto partícipes do processo formativo de estágio teve baixa incidência, prova mais uma vez que o distanciamento entre o Ensino Superior e Educação Básica está diretamente interferindo no estágio.

Na disciplina de estágio, há um fator agravante que perpassa as universidades, que são os contratos temporários dos professores colaboradores. Em uma das universidades escolhidas como campo da pesquisa, os professores que aceitaram participar da entrevista, são todos colaboradores, e com isso pudemos analisar as dificuldades desses docentes em tentar estabelecer certo vínculo com a escola, vejamos:

A rotatividade de professores de estágio é muito prejudicial à disciplina, à relação escola e universidade. Por exemplo, eu tive estágio em 2016 e 2017 e nunca mais tive, agora estou novamente com a disciplina, então quando você começa a estabelecer uma relação com a escola para desenvolver um trabalho além daquela carga horária obrigatória você não tem mais a disciplina, nunca mais volta a ter aula naquele espaço, então isso é um prejuízo bem grande também para a relação escola e universidade, até para desenvolver uma relação melhor com a escola. (P1G, entrevista).

Então essa rotatividade também na disciplina, pelos colaboradores é muito grande, a maioria dos professores de estágio são colaboradores. E tem mais uma coisa, a carga horária de um efetivo é diferenciada. Um efetivo quando assume a disciplina ele fica com no mínimo oito aulas, então olha, quantas horas eles tem para fazer o acompanhamento dos acadêmicos nas escolas, quanto tempo ele tem para o contato com as escolas, para desenvolver ações. E nós colaboradores temos quinze aulas, o dobro de um professor efetivo, então assim, acarreta numa sobrecarga de trabalho bem grande, porque nós temos uma disciplina, eu no caso tenho duas disciplinas de estágio, eu tenho dezesseis aulas, eu tenho que dar conta das outras disciplinas também. E para o professor efetivo às vezes ele só precisa de mais uma disciplina e fecha a carga horária dele. Eu tenho seis turmas, a carga horária é alta, e temos mais o acompanhamento na escola. (P2G, entrevista).

O que vemos é o professor efetivo que atende a um plano de carreira que o possibilita investir com maior qualidade no atendimento ao aluno e acompanhamento do estágio. Bourdieu (2005) faz referência que o campo científico possui relações de forças e monopólios, lutas, estratégias, interesses. As constantes relações de poder se revestem de forma específica, como a conquista do plano de carreira do professor universitário, que atribui oito horas aula para o acompanhamento dos acadêmicos no estágio. Desse modo, ao buscar/ter uma certa autoridade científica, o agente social tem um certo reconhecimento no grupo. É esse impasse que fica nítido na entrevista de P2G, quando declara a diferença entre as condições de trabalho dos professores colaboradores e dos professores efetivos.

Para Gatti (2019, p. 229) o estágio é reconhecido como uma disciplina que integra e promove a articulação entre o campo acadêmico e escolar. Portanto exige dedicação integral do professor orientador, promovendo “a integração entre os conteúdos específicos e didáticos e, ainda, favorecer a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos”. Assim, se percebe que orientar estágio não é uma realização trivial, demanda tempo, compromisso e responsabilidade. E isso se mostra pelas diferenças nas condições de trabalho do professor de estágio enquanto colaborador, que é mais um aspecto que distancia a universidade da escola, e com isso, indica uma certa submissão em relação aos agentes sociais que atuam na universidade. O que se ressalta é que por vezes se mascara a própria construção do conhecimento, ocasionando equívocos e um certo desconforto no que se estabelece na realidade daquele campo formativo docente.

Correlato ao campo do poder - a universidade - tem seu fundamento próprio e ao mesmo tempo conflitos emergentes das políticas neoliberais que nela se constituem. Classes de agentes sociais que alteram-se em função da condição de trabalho a que estão submetidos, à medida que decorre as conjunturas sociais e econômicas da sociedade. (BOURDIEU, 2011). Fica evidente no trecho da entrevista de P2G, que a organização da universidade influencia diretamente no trabalho docente com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Gatti (2019, p. 229) complementa sobre as dificuldades análogas à organização e efetivação do estágio na formação docente:

Há dificuldades de diferentes ordens, como, por exemplo: I. A frágil participação e integração dos componentes curriculares do curso com as atividades de estágio; II. O acompanhamento in loco dos estagiários pelo professor supervisor do estágio; III. O tempo de permanência e dedicação

às atividades na escola é escasso e pontual e, na maioria das vezes, o estagiário é invisível na escola, permanecendo no fundo da sala sem interagir com os alunos e até mesmo com os professores; IV. Os docentes e a equipe gestora da escola têm pouca clareza sobre o papel que cumprem na formação do futuro professor.

As discussões delineadas sobre as dificuldades de se aproximar a universidade e a escola, por meio do estágio, já são anunciadas por muitas pesquisas que tratam da formação docente. As limitações do estágio ainda estão distantes de serem solucionadas, mesmo que as DCNs (BRASIL, 2015) utilizadas para balizar o PPC dos cursos que foram campos da pesquisa, chamem a atenção para a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica. As ações que possibilitam a aproximação dos campos formativos ainda se mostram isoladas dentro dos cursos analisados. É necessário que o estágio “seja de fato uma atividade formativa necessariamente ligada ao trabalho e com oportunidades de vivências significativas, possibilitadas por aqueles que atuam na unidade escolar” e assim busquem “ressignificar a prática dos estágios curriculares”. (GATTI, 2019, p. 229). Entretanto não é uma ação simples de acontecer, pois demanda uma organização da universidade propícia e convergente. Foi possível analisar em meio às entrevistas, algumas possibilidades de relação intensa com a escola, mesmo que os professores participantes da pesquisa, apontem limites em articular de maneira contínua os campos formativos docentes. Os entrevistados nos trazem relatos, situações que por vezes vinculam a escola e a universidade, como por exemplo a extensão, a formação continuada, as atividades desenvolvidas em seminários. Ações que vão além da carga horária do estágio e que não são contínuas, mas que predispõem a um feedback, um retorno à escola em relação a sua participação na efetivação dos estágios. Assim, a universidade busca cumprir o seu papel de contribuir na construção do conhecimento, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão.

Vejamos na fala de P5C, como isso é possível de acontecer:

Nós temos que construir isso, para que isso se torne uma prática habitual, mesmo que de início vamos começando pela pesquisa e pela extensão, mas isso tem que acontecer todos os anos sabe! Uma possibilidade é naquela semana que a gente define o calendário letivo. Lá em outubro já avisar as escolas, que tal semana será para isso, perguntar aos participantes qual dia que eles gostariam que fossem recepcionados aqui na universidade para conversarmos. Sabe, não tem como você trabalhar com as escolas sem uma troca, parece que não há compromisso, fica difícil, não

podemos personificar uma prática coletiva, à fulana, à ciclana, é preciso um compromisso maior. Uma mudança na organização do estágio, no grupo de estágio, nas discussões do departamento, não sei, algo assim sabe. (P5C, entrevista).

Percebemos a necessidade de uma ação coletiva do curso, e não uma ação isolada. Assim, podemos inculcar maneiras de se articular com a escola. Com base no conceito de *habitus*, podemos considerar o que P5C coloca sobre a articulação habitual, contínua, planejada e efetivada permanentemente, e que não esteja atrelada somente aos projetos e ações isoladas de cada professor, é necessário rever o movimento coletivo. Ainda que o *habitus* não é algo apreendido pelo agente social, ele está mentalmente assimilado, aprendido, conhecido, percebido.

A nitidez de que o agente social incorpora o *habitus* de determinado campo de maneira inconsciente é exposta na fala de P5C, mas ao mesmo tempo o professor entrevistado quer incutir no trabalho da coordenação do estágio a condição habitual, de encontro com os professores da escola, e para isso é necessário um processo crítico de autoanálise. É preciso desnaturalizar o que está sendo incorporado a partir das condutas sociais impostas, é preciso enxergar além do que está posto pelas condições sociais, sejam elas da/na escola e/ou da universidade.

De acordo com Fávares (2004, p. 75):

A universidade deve ser pensada não como uma instituição onde indivíduos se iniciam em certos conhecimentos constituídos ou preestabelecidos, mas onde são possibilitadas condições para que esses indivíduos consigam uma formação que corresponda a seus interesses, as suas aspirações e também à imagem que eles têm de busca da vida social e de seu papel na sociedade. Essa formação na universidade deve se processar tanto pela prestação do ensino, pela comunicação das bases necessárias às suas futuras atividades profissionais, num processo de transmissão do essencial do patrimônio cultural e científico da humanidade acumulado ao longo de sua história e que seja relevante para a cultura básica dos cidadãos e para sua eventual especialização. Nesse processo é fundamental a transmissão do espírito de pesquisa, as interrogações de quem busca ideias novas.

Dessa maneira, o estágio deve possibilitar o contato do estagiário com a realidade da Educação Básica, com o objetivo de oferecer ao acadêmico saberes essenciais à docência e o contato com a escola e o meio social, cultural e econômico que ela se encontra. Isso dá sentido à docência, e a experiência se dará com os alunos que estão na Educação Básica. Consideremos mais um relato de uma ação que oportuniza a proximidade entre a escola e a universidade:

Posso citar uma possibilidade que está dando certo aqui na universidade sabe, que nós do estágio estamos mediando. É destinado algumas horas para que as crianças do Centro Municipal de Educação Infantil venham para universidade e sejam atendidas no projeto de pesquisa do Grupo de pesquisa de Educação Infantil e também vinculada à um projeto de extensão. Tem sala de leitura e os nossos acadêmicos de estágio vão fazer o atendimento à essas crianças e desenvolver atividades nesse espaço. Assim, eles saem da escola e vem para universidade e são atendidos na sala de leitura e na brinquedoteca. (P2G, entrevista).

Pela entrevista de P2G fica notório mais um exemplo de proposta da universidade para a escola, nesse caso não é uma articulação vinculada ao estágio, mas a um projeto de pesquisa e de extensão, que revela uma ação isolada de um determinado grupo de professores da universidade com a escola. Sendo assim, as relações que se estabelecem entre os campos formativos docentes é sempre tomada pelo lado dos professores da universidade, seja por meio de projetos ou de grupos de pesquisa, que partem do que está ao alcance da universidade oferecer, a organização de reuniões, pesquisas, encontros, eventos que tragam a escola para o contexto da universidade. Mas para isso é necessário dispor de condições e possibilidades que precisam ser discutidas, ampliadas e consolidadas no que se refere em assumir um objetivo comum em relação à ampliação, aproximação e fortalecimento das ações. Este olhar permite pensar a articulação como objeto principal para o fortalecimento e aproximação entre a Educação Básica e a Educação Superior.

Há que considerar que o Estágio Curricular Supervisionado estende muitas possibilidades didáticas (não usuais em outras disciplinas do curso). Por meio das ações, do planejamento e da realização do estágio é possível estabelecer muitas parcerias, projetos educativos, de extensão, de curso, de eventos, entre outros com/ por meio da escola.

A exemplo citamos um trecho da entrevista de P10C:

[...] nosso grupo de professores de estágio tomou como ponto de partida trabalhar no sentido de criar uma aproximação. Fizemos uma proposta, foi uma interação com a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de que a gente estaria mais presente, enquanto Universidade, nas formações continuadas dos professores, pensando num feedback sabe Melissa, buscando uma aproximação mais direta, com os problemas e as necessidades, que a rede pública Municipal estava enfrentando. Esse trabalho foi enraizando e hoje a gente tem bons resultados, estamos no segundo ano, de uma parceria que no primeiro momento, parecia ser muito difícil e acabou se materializando. Isso partiu do grupo de estágio e que se efetivou num projeto de extensão que a prática de ensino desenvolve,

para aproximar as coordenações e direções das escolas, com os campos de estágio. (P10C, entrevista).

As ações expostas por P10C relatam que seu pequeno grupo de trabalho provoca ações em relação à formação do professor que atua na escola e também da formação do próprio professor de estágio. As propostas destacadas por P10C possibilitam que os professores que atuam na escola estejam mais próximos do meio acadêmico e conheçam sobre as discussões e pesquisas realizadas na universidade. Logo estejam mais próximos também das possibilidades que se abrem a partir dos estágios.

A proximidade com os professores da escola tem a intenção que os docentes sintam-se partícipes do processo formativo docente. E, mesmo que a ação entre universidade e escola seja por meio da formação continuada, é possível o engajamento entre os campos formativos docentes e os agentes sociais que deles fazem parte. De acordo com Gatti (2019, p. 234):

Essa aproximação implica valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas. Nessa perspectiva, é desejável que os cursos de formação inicial, em parceria com os professores de profissão, promovam novas práticas e instrumentos de formação, como casos de ensino, relatos de práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc.

Sob o olhar da autora afirmamos que o Estágio Curricular Supervisionado é o elemento que articula o PPC da Licenciatura em Pedagogia. Visto que, revela e aproxima os aspectos teórico práticos do curso, bem como oportuniza pesquisas. É singular para o processo de ensino e aprendizagem da docência que o conhecimento dos campos formativos possibilite refletir e teorizar o que se pratica nos mesmos campos. A universidade e a escola produzem novos conhecimentos, sendo necessário (re) configurar e (re) conhecer um formato de articulação que realmente se efetive por meio das problematizações da realidade escolar. Ou seja, que possibilite que as questões educacionais, sociais e pedagógicas sejam encaminhadas e materializadas no/pelo âmbito acadêmico e também escolar.

Ao exposto, defendemos, compreendemos e afirmamos a necessidade das relações de proximidade entre a escola e a universidade, e representando o esforço de planejar e cumprir a articulação por meio do processo formativo docente

contínuo. Sendo assim, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, obrigatória e institucionalizada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia poderá promover a articulação entre os campos formativos – Educação Básica e Educação Superior.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa visou responder de que maneira os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem essa atividade como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola. Para isso, se fez necessário analisar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem a disciplina enquanto possibilidade de articulação entre a universidade e a escola; desvelar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvem a articulação entre universidade e a escola, e também, investigar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia enquanto processo formativo docente contínuo. Percurso dificultoso, tendo em vista a complexidade e as contradições existentes nos dois campos formativos docente: a universidade e a escola.

O caminho percorrido para defender a tese de que o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia é um campo contínuo obrigatório, e que nele deve se constituir uma das possibilidades de articulação entre a universidade e a escola, e também dar conta de atingir os objetivos propostos nessa pesquisa, recorremos aos estudos sobre estágio, formação docente, universidade e escola.

Desde a constituição histórica dos campos formativos, bem como do curso de Licenciatura em Pedagogia e da disciplina de estágio, percebemos a importância de investigar a temática sobre a articulação entre os campos formativos docente, ou seja universidade e escola. A leitura das pesquisas correlatas ao objeto pesquisado e a análise dos questionários e entrevistas realizadas com os professores de estágio de duas universidades públicas do estado do Paraná, que atuam com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, mostrou quanto o tema é importante no processo formativo dos professores. Denotamos aspectos sobre a organização e efetivação dos PPCs nas universidades campos da pesquisa, os quais foram elaborados a partir das DCNs (BRASIL, 2015) e também pontuamos aspectos em relação à organização dos estágios nas universidades, por meio da consulta aos PPCs, dos cursos e das entrevistas aos professores.

Porém, é preciso frisar que as reflexões trazidas na pesquisa fazem parte de um complexo processo de problematização sobre a efetivação dos estágios na Educação Básica, e também como os professores universitários, dessa disciplina,

compreendem a escola como um campo importante no processo formativo docente contínuo, bem como, uma atividade institucionalizada que articula a escola e a universidade. Como em todas as pesquisas, as discussões são inconclusas, mas têm o propósito de avivar novas investigações, discussões e análises acerca da complexidade da formação docente e dos campos formativos por meio do Estágio Curricular Supervisionado.

Os professores que participaram do estudo contribuíram para que fossem identificadas possibilidades em meio à docência, bem como as relações que se estabeleceram entre os campos formativos que materializam a disciplina. As possibilidades se revelaram a partir das entrevistas de que ações são planejadas, implementadas e discutidas por alguns professores de estágio, porém isso ainda é escasso. Contudo acreditam que projetos, eventos, formação continuada, reuniões, pesquisas em grupo são possibilidades que aproximam e proporcionam aproximação das atividades de estágio na escola. E que as ações desenvolvidas pelo estágio também provocam inquietações, mesmo que, ainda esteja restrito num pequeno grupo de professores que atuam com o estágio.

Sendo assim, acredita-se que os objetivos da pesquisa foram atendidos, visto que, a partir das entrevistas com os professores, identificamos de que maneira os agentes sociais compreendem o Estágio Curricular Supervisionado como articulador entre a escola e a universidade. Assim, percebemos que o estágio supervisionado é compreendido pelos professores universitários dos três cursos das duas IES pesquisadas, como:

- Disciplina que proporciona ao acadêmico estagiário o (re) conhecimento do seu futuro campo de atuação docente;
- Que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado não pode, sozinha, ser responsável por realizar todas as articulações do curso com a Educação Básica;
- Que as disciplinas teóricas e/ ou de fundamentos (como foram denunciadas nas entrevistas), devem contribuir para que o Estágio Curricular Supervisionado seja o eixo norteador do curso;
- Que os estágios não podem perder de vista a relação com a escola;

- Que o estágio pode ampliar a aproximação entre a universidade e a escola desde que a escola seja reconhecida como campo formativo por todas as disciplinas do curso.

Os relatos possibilitaram identificarmos a organização do estágio nos três cursos. Deste modo, suscitou a afirmação de que o *habitus*, o capital simbólico, o capital cultural e o capital científico estão imersos na docência dos professores da universidade. Os estágios estão organizados da seguinte forma:

- Apresentam-se como disciplinas semestrais e também anuais;
- Os estágios também são chamados de prática de ensino e se efetivam a partir do segundo ano do curso.
- Os estágios se diferem entre as universidades campos da pesquisa no que se refere à docência e à gestão, tendo em vista que em uma das universidades o estágio está organizado em docência e gestão numa única disciplina;
- A carga horária encontrada para o estágio nos PPCs analisados foi ampliada de acordo com as DCNs (BRASIL, 2015) e assim tomaram uma maior proporção dentro dos cursos.

Ademais, evidenciamos que as lutas dos agentes sociais participantes da pesquisa são travadas à medida que encampam ideais, que atinjam o coletivo do campo em que atuam, anunciam mudanças, apresentam possibilidades que envolvem as estruturas estruturantes, e consideram que os espaços sociais, a escola e a universidade estão movidos por questões subjetivas, que podem caracterizar o *habitus* dos agentes sociais pertencentes a determinado campo.

O *habitus* suscitado nas falas dos professores, mesmo que de maneira implícita, é o que desperta um olhar reflexivo e provocativo, e que, nos ampara ao afirmarmos que as relações estabelecidas entre os agentes sociais na universidade são mediatizadas por disputas, de espaço, de conhecimento e de cultura. Mas, de maneira ainda velada, atinge a atividade docente na universidade, e, por conseguinte na escola. Quando tratamos o Estágio Curricular Supervisionado como objeto desse estudo, reafirmamos que essa atividade se constitui e se materializa nos dois campos formativos. Assim, o *habitus* dos professores universitários se configurou como:

- É fato que a sociedade reproduz as suas estruturas, dessa maneira compreendemos que os agentes sociais (professores universitários

entrevistados) tendem a repetir determinados comportamentos, o que pela concepção de Bourdieu (2005) se configura enquanto *habitus*. Isso se mostra nos momentos que acabam predispondo-se a se manifestar e /ou agir da maneira que a estrutura estruturante e campo formativo determina.

- Que ao caracterizar o *habitus*, pudemos perceber que as práticas sociais são estabelecidas na universidade quando incorporam saberes às práticas, sejam elas diferenciadas apenas pelas questões culturais em relação aos agentes que atuam na universidade e os que atuam na escola, mas também questões sociais que mediam a subjetividade socializada.
- Que o campo e o *habitus* não se separaram e, que o efeito dos conceitos que se apoiarão na/ para compreensão dos contextos sociais.

Reafirmamos que há uma estrutura estruturante, estruturadora das práticas de estágio, que por sua vez determinará o *habitus*, que é uma subjetividade socializada. E isso está atrelado também à noção de campo e o efeito dos conceitos que se apoiarão na compreensão dos contextos sociais e suas relações por meio da dialética e na coerência de se compreender a sociedade. (BOURDIEU, 2005).

Entretanto, a realidade analisada a partir dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e dos relatos dos professores entrevistados fica assumida que a realidade dos agentes sociais ao fazer as suas escolhas, estão balizados por uma estrutura, que não é contínua, e é fragmentada, e isso impede que a sua ação docente seja definida à sua maneira. Isso faz com que suas ações estejam predispostas ao *habitus*, que suscita as maneiras e percepções da sua relação com aquele campo, que têm suas características e leis próprias. As ações estão permeadas pela dialética, que envolvem a exterioridade e a interioridade, a objetividade e a subjetividade. Com isso, comprovamos que os agentes sociais devem questionar, discutir, e saber o porquê das relações que os cercam, e essas estarem postas ou impostas desta ou daquela maneira. Portanto, percebemos que:

- As ações e decisões não são tomadas no coletivo do curso;
- Há muitos professores colaboradores em determinadas instituições, o que dificulta o reconhecimento do estágio pela escola devido a rotatividade de professores, o que dificulta o estabelecimento de vínculos entre a equipe pedagógica da escola com os professores da universidade que todo ano troca, ou não frequenta mais aquela determina instituição para realização dos

estágios, o que gera um distanciamento ainda maior em relação às ações do estágio.

- O pouco reconhecimento da escola como campo formativo docente pelo coletivo do curso;
- Há distanciamento entre o que se faz na universidade e o que se trabalha na escola. Isso se mostra quando os professores relatam que o professor da escola não se sente partícipe do processo formativo docente, acreditando que sempre o professor da universidade tem mais conhecimento e está mais atuante e também mais preparado para as demandas da formação docente.

Logo, os padrões implícitos no processo formativo docente decorrem da subjetividade socializada, ou seja, a maneira com que os professores compreendem a sociedade. Posto isso, vale ressaltar que esse entendimento não é individualizado, tendo em vista que está movido pela estrutura estruturante que o cerca. Assim, compreendemos que o professor da universidade reconhece o Estágio Curricular Supervisionado como articulador entre a universidade e a escola, no entanto a sua vivência na universidade dificulta a compressão no que tange reconhecer que as relações estabelecidas entre os campos formativos docentes estejam evidenciadas, não somente nos documentos que organizam o curso, mas sim nas suas ações que se estabelecem na universidade e que ultrapassam a docência, que envolvem a pesquisa e também a extensão.

Nessa pesquisa, apreendemos os seguintes aspectos:

- A organização das políticas públicas que balizam os estágios nos cursos de licenciatura em Pedagogia teve avanços e retrocessos.
- Avanços quando tomamos como referência as DCNs de 2006 e as DCNs de 2015. Dentre esses dois documentos é perceptível avanços em relação à organização dos estágios no que tange a superação da racionalidade técnica da disciplina e se objetiva a docência e a gestão na formação docente.
- Avanços em relação à ampliação da carga horária dos estágios, e isso perfaz maior reconhecimento e importância da disciplina nos cursos de Licenciatura, bem como aumentam as possibilidades dos acadêmicos estagiários (re) conhecerem a escola também como um campo formativo docente.
- Recuos no sentido de que a nova legislação a ser implantada aos cursos de formação de professores, BNC de 2019, reduz a carga horária dos estágios e

sua equivalência pode ser a partir do que os acadêmicos estagiários farão no estágio não obrigatório, bem como pelo PRP. Isto posto, leva a fragmentação do trabalho do professor da disciplina na universidade devido ao envolvimento de outros programas, novos sujeitos que poderão interferir na efetivação dos estágio na escola. Dessa maneira o processo formativo torna-se mais fragmentado quando se divide a prática de estágio dentro do próprio curso.

Ao defendermos a tese de que o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia é um campo contínuo obrigatório e que ele é uma das possibilidades de articulação entre a universidade e a escola, concluímos que é urgente discutir como é possível a articulação. E, quão importante é o entendimento dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia, em compreender que pelo estágio a articulação pode ser contínua, por se tratar de uma disciplina obrigatória nos cursos de formação docente.

Diante disso, por essa pesquisa, emergiram vários aspectos sobre a universidade, a escola e a formação dos acadêmicos estagiários, que se elucidaram nos contextos analisados e explicitaram as mudanças ocorridas no sistema de educação no Brasil. São eles:

- Há distanciamento entre a universidade e a escola devido à correlação que está marcada no coletivo dos professores entrevistados;
- Há incumbências procedentes da disciplina de estágio e a partir disso ficou declarado que o distanciamento existente entre a universidade e escola advém da forma de organização curricular dos cursos e se estende até as ações empreendidas pelos professores de estágio.

Todos os pontos levantados, nos remeteram à realidade dos professores participantes da pesquisa, bem como da materialização dos estágios no curso de Licenciatura em Pedagogia nas universidades campos da pesquisa, por meio de uma abordagem epistemológica, teórica e prática, afirmando que o estágio é o eixo norteador do processo formativo docente.

E ao analisarmos o Estágio Curricular Supervisionado que é oferecido e organizado pela universidade e articulador do curso com a escola, admitimos que a universidade é uma instituição social e educativa, responsável pela produção e disseminação do conhecimento científico, mas que a sua estrutura organizacional favorece a fragmentação e o distanciamento de suas ações em relação aos seus

princípios, o que pode delimitar sua atuação. A fragmentação se encontra desde os documentos que balizam a organização curricular do curso e nas ações que estão sendo desenvolvidas pelos professores de estágio de maneira isolada. E que não articula a escola e a universidade de maneira contínua, mas sim de forma momentânea, com tempo de início e fim. O que descaracteriza a defesa desta tese, que é de que o estágio possibilita a articulação de maneira contínua.

Isto foi revelado por meio das análises dos PPCs e também das falas dos professores entrevistados, que externaram sobre as dificuldades de se aproximar com a escola, devido à pequena importância que as licenciaturas dão à Educação Básica. Por meio das leituras realizadas e dos dados coletados é o que se apresenta nos documentos legais que balizam o curso e nas ações, discussões e o compromisso dos professores com a formação docente quando ainda não reconhecem a importância da articulação com a escola, e que pode se efetivar por meio dos estágios, reconhecido como um dos responsáveis pelo processo formativo docente contínuo.

Pela coleta de dados, as entrevistas trouxeram críticas em relação ao compromisso e à importância da disciplina de estágio. São elas:

- Que a disciplina de estágio precisa ser valorizada pelo coletivo do curso de Licenciatura em Pedagogia;
- Que os momentos e os espaços de discussões sobre a organização e a efetivação dos estágios devem ser repensados e assumidos de forma que contemple as ações de todas as disciplinas do curso, e que isso seja compromisso dos professores atuantes no curso;
- Que é imprescindível às licenciaturas uma reorganização curricular e pedagógica que estabeleça diálogo, comprometimento e pesquisas sobre os estágios e também sobre a escola;
- Que as ações que estão sendo realizadas que fazem parte da disciplina e que aproximam a universidade da escola ainda são escassas no que se trata do reconhecimento, da importância e de como o estágio pode ser o articulador entre a Educação Básica e a Educação Superior, ademais que promova a pesquisa e a relação teórico prática na/ pela escola.

Outro destaque em relação aos relatos dos professores entrevistados é que ficou perceptível o descaso em relação à valorização dos docentes que atuam nos estágios, devido à condição de trabalho na universidade dos professores

colaboradores e também a carga horária destinada às ações decorrentes da disciplina na universidade e na escola. No tocante, ressaltamos que a falta de articulação entre universidade e Educação Básica se dá até mesmo pelos condicionantes sociais postos, e o que nos chama a atenção é de que professores colaboradores e efetivos vivenciam condições objetivas e precárias de trabalho para ambas categorias.

O que asseguramos após as análises das entrevistas é que pelos posicionamentos dos professores entrevistados, há muita preocupação em relação à organização dos estágios, no entanto as peculiaridades da disciplina, de como ela pode se articular com a escola por meio das suas próprias ações ainda é conflitante aos professores. Tendo em vista que mencionam outras possibilidades de articulação, desde a formação continuada, eventos, seminários, encontros, projetos e pesquisas, que de certo modo ultrapassam os muros da universidade e atingem a escola. Mas, que em sua maioria são ações mobilizadas por um pequeno grupo que tem um ou outro professor de estágio envolvido naquela ação específica. Assim, como dito na revisão da produção acadêmica, são momentos, ações com tempo determinado, com início e fim. Ao contrário do que esta tese defende, de que por meio do estágio é possível que a articulação seja contínua no/ pelo processo formativo docente a partir do momento em que se enfatiza o conhecimento implícito sobre a importância da escola nos cursos de licenciatura.

A partir da análise dos dados coletados afirmamos que a percepção dos professores entrevistados é de que são necessárias mudanças organizacionais, estruturais e de gestão, e que por meio dessa reconfiguração os aspectos pedagógicos, curriculares e metodológicos preanunciam o estágio como articulador e mobilizador do processo formativo docente e será concludente pelas relações que se estabelecem pela disciplina e que atinjam a escola. Quando superada a descontinuidade, o descompasso e a fragmentação do próprio processo formativo docente, que inicia pela organização da universidade, dos documentos e do PPC dos cursos, e que as licenciaturas reconheçam a primordialidade da escola como locus do processo formativo docente. Tendo em vista que os PPCs dos cursos, pouco mencionam sobre a importância do estágio em aproximar a Educação Básica da Educação Superior.

A relevância científica desta defesa se encontra principalmente no sentido do acompanhamento, organização, caracterização, investigação e efetivação de

possíveis propostas contínuas, que promovam a articulação entre a universidade e a escola, balizadas pelo exposto nas DCNs (2015). E que o Estágio Curricular Supervisionado, seja reconhecido de maneira institucionalizada como parte do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, e esteja proveniente de ações contínuas. Porém, ainda requer uma compreensão articuladora, na qual os professores da escola e da universidade necessitam se reconhecer como responsáveis no/do processo formativo docente. Conferimos que o processo de formação docente se faz com garantias de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e políticos, além de um currículo que disponha de uma avaliação contínua, de conteúdos adequados à obtenção de novos conhecimentos.

Por fim, quanto à questão central desta Tese — De que maneira os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem esta atividade como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola? —, podemos assinalar que se trata de uma visão que implica questionamento, criticidade e apropriação sobre o estágio. Os professores entrevistados percebem a relevância da materialização, acolhida e do acompanhamento que são necessários às atividades do estágio, daqueles que são recebidos por ele para fazerem estágio. Apesar de ainda não declararem sobre o reconhecimento do estágio como articulador entre a universidade e a escola de maneira contínua, suscitam várias possibilidades de “aproximação”, e afirmam que as atividades da disciplina são momentos importantes na medida em que entendem que o contato com a realidade escolar permite que os acadêmicos estagiários vivenciem uma experiência do ser professor na Educação Básica.

Portanto reafirmamos o disposto na revisão da produção acadêmica, que mais uma vez está evidente que são ações momentâneas que emergem e se efetivam da disciplina, mas de maneira dissociada do coletivo do curso, sem a compreensão de que a articulação entre a escola e a universidade pode ocorrer de maneira contínua por meio do Estágio Curricular Supervisionado que é uma atividade institucionalizada determinante à formação docente - a universidade – em manter articulação com a escola, já que é nesse campo formativo que os professores e os acadêmicos estagiários desenvolvem suas práticas. Apoiados em seus estudos e pesquisas realizados durante o curso, sendo necessário pensar ações que possibilitem a esses futuros professores alinhar-se com seus pares

(professores da escola) de modo coletivo, e que vislumbrem outros modos de intervenções didático-pedagógicas na escola.

A contribuição desta pesquisa à educação mostra-se que a partir de que o Estágio Curricular Supervisionado, mesmo com seus limites em relação à sua materialização na escola devido ao descompasso existente sobre o que a universidade propõe e o que os professores da universidade e da escola oferecem e efetivam. Ficou perceptível que ainda há muito que se problematizar as características singulares decorrentes da identidade, do *habitus* e da subjetividade socializada dos professores entrevistados, que são agentes sociais dos campos formativos docentes que mediam e participam de constantes disputas culturais, sociais, políticas e econômicas que influenciam sobre a formação docente.

Não podemos de forma alguma criticar o trabalho desenvolvido pelos professores entrevistados, pois muitas ações estão sendo realizadas por meio de pesquisas, projetos e discussões acerca do processo formativo docente e do estágio. Ressaltamos que mesmo diante das fragilidades e das condições de trabalho, das estruturas e das políticas públicas vigentes que direcionam os cursos de Licenciatura em Pedagogia, sugere-se estudos que contemplem a escola nas licenciaturas na intenção de superar o distanciamento entre a universidade e a escola. Desta forma, estudos e pesquisas sobre o Estágio Curricular Supervisionado e a formação docente se fazem necessários para que a articulação entre a universidade e a escola se afirme de maneira contínua. Assim como a pesquisa de Calderano (2017) que discutiu sobre a Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional; Leirias (2017) pesquisou o Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de Educação Básica; Leite (2017) analisou a relação teoria e prática nos discursos sobre estágio e prática de ensino em estudos sobre formação docente. Nacarato (2016) investigou a parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? E Wielewiski (2010) que analisou em sua tese a Prática de Ensino e Formação de Professores: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura.

Esta pesquisa concluiu que há necessidade de aprofundarmos acerca da percepção dos professores universitários sobre a articulação entre a universidade e a escola, quanto as reflexões dos documentos que organizam os cursos de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista que as experiências obtidas durante a

formação docente inicial é que contribuirão para um ensino profícuo na Educação Básica, lugar de atuação de grande parte dos egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Concluimos que é necessário que as universidades tenham e assumam políticas esclarecedoras sobre o Estágio Curricular Supervisionado como articulador contínuo do processo formativo docente, e para isso é primordial que a Educação Básica – a escola – esteja presente nas propostas e ações das licenciaturas.

REFERENCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai., 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em: 10 de out. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO - ANFOPE; et al. **Manifesto Programa Residência Pedagógica. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** ANFOPE, 2018. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Resid%C3%Aancia_Pedag%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 12 de set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED et al. **Manifesto GT 08 e ANPED / Parecer CNE para BNC formação continuada.** ANPED, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesos em: 02 de ago. 2020.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículos sem Fronteiras**, v. 11, n.2, p. 147-161, jul./dez. 2011. Disponível em: [urriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/azevedo-andrade.pdf](http://curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/azevedo-andrade.pdf). Acesso em: 23 de set. 2019.

BOURDIEU, P. **Homo academicus.** Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência.** Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2001b.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand; Lisboa: DIFEL, 2005.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C, 1992 In: CATANI, A. M. *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

BOURDIEU, P. WACQUANT, L. In: CATANI, A. M. *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 24 de out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 03 out. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90811-pcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Future-se**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/78201-mec-apresenta-programa-de-inovacao-no-ensino-superior-para-reitores-de-universidades>. Acesso em: 17 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento** - Mobilização pela Qualidade da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 18 de abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-209470879>. Acesso em: 21 de abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade Aberta para Todos - PROUNI**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 12 de abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil - FIES**. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 de abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada - SISU**. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/inicial>. Acesso em: 4 de abr. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 de set. 2019.

BRASIL. Conselho Federal da Educação. **Resolução CNE n.9, de 10 de outubro de 1969**. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>. Acesso em: 8 de maio. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º

de Julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: ago.2017.

BRASIL. Parecer homologado publicado no D.O.U. de 25/06/2015, Seção 1, pag. 13. Ministério da Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 de jan. 2017.

BRASIL. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 de jan. 2017.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de jan. 2017.

BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto da Universidade Brasileira**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 de out. 2019.

BRASIL. Lei 13.005/2014. Institui o **Plano Nacional de Educação (2014-2024)** e dá outras providências. Brasília, Junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 de set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 de ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de Setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de**

estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em:

http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as **normas de organização e funcionamento do Ensino Superior**. Brasília. Congresso Nacional, 1968.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.&text=1%C2%BA%20O%20ensino%20superior%20tem,de%20profissionais%20de%20n%C3%A4vel%20universit%C3%A1rio>. Acesso em: 23 de jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 de ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Edições Câmara, 2017.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 15 de jul. 2019.

BRASIL. Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. MEC. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 09 de ago. 2017.

BRASIL. MEC/CNE. 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19). **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, 2019**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro2019&Itemid. Acesso em: 19 de ago. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 15/2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/ CP n. 1/2002, que institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, em 2/2002, que institui a duração e a carga

horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 13 maio 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 13 de mar. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 09, de 08 de Maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Diário Oficial da União, Brasília, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31,

2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 18 de mar. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de **Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 8 de maio. 2018.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out/dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1109.pdf>. Acesso em 14 de ago. 2017.

CALDERANO, M. de A. Prefácio. In: NÖRNBERG, M. (org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, 2017.p. 7-17.

CARRANO, P. A escola pública diante do desafio de educar em relação de liberdade e convivência democrática. In: KRAWCZYK, N. (org.) **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018, p. 74 - 81.

CARVALHO, P. H. S. de. **A formação continuada de professores da Educação Básica pública e a função da universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor Litoral**. Curitiba: UFPR, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_carvalho.pdf. Acesso em: dez. 2016.

CATANI, A. M. Campo Universitário. In: CATANI, A. M. *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 26 de jul. 2017.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. **Declaração da CRES**, realizada de 4 a 6 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a12v14n1>. Acesso em 12 de dez. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 19 de abril. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 de jul. 2018.

CORREIA, F. C. PERIUS, O. Universidade em crise: cenários. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 295-315, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3225/3208>. Acesso em 19 de jan. 2019.

CUNHA, M. I. da. SOARES, S. R. **Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/maniqueista/>. Acesso em: 15 de dez. 2018.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abri/jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 18 de set, de 2016.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária – extensão e limites. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Org.) **Ensino Superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

EVANGELISTA, O. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

FÁVERO, M. L. A. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 197-226, jan/jun. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Melissa/Downloads/10096-Texto%20do%20Artigo-30116-1-10-20090331.pdf>. Acesso em: 18 de out. 2018.

FIGUI, P. Bolsonaro mente ao dizer que Haddad criou ´kit gay`. El País, Brasil. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/12/politica/1539356381_052616.html. Acesso em: 29 de ago. 2019.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, L. C. de. Apresentação. In: KRAWCZYK, N. (org.) **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, p. 06., 2018.

FREITAS, Z. L. **Um projeto de Interação Universidade-Escola como espaço formativo para a docência do professor**. Bauru: UNESP, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101996/freitas_zl_dr_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 de jan. 2017.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46. dez., jan., fev., 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 28 de ago. 2018.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out/dez, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 23 de maio. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 24 de mar. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRE, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 14 de fev. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 15 de fev. 2018.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a Educação Superior no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 10 de ago. 2019.

KRAWCZYK, N. (Org.). **Esola Pública: tempos difíceis mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

LEIRIAS, C. M. **Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de Educação Básica**. Porto Alegre PUC, 2017. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de

Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7409/2/TES_CLAUDIA_MARTINS_LEIRIA_S_COMPLETO.pdf. Acesso em: 09 de jan. 2017.

LEITE, V. C.; GARCIA, M. M. A. A relação teoria e prática nos discursos sobre estágio e prática de ensino em estudos sobre formação docente. In: NÖRNBERG, M. (org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, p. 29-51, 2017.

LENUZZA, C. C. **Avaliação do desempenho do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na relação ingressantes/formados**: uma comparação com a modalidade presencial. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Melissa/Desktop/001116570.pdf>. Acesso em: 05 de out. de 2020.

LIBÂNEO. J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. O Lugar do Estágio na Formação de Professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n 1, p.111-133, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-39-142-109.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2017.

LUDKE, M; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 125, p. 81-109, mai., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>. Acesso em: 29 de out. 2017.

MARTINS, E. D. **Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica**. Vitória: UFES, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_122_ELIANE%20DIAS%20MARTINS.pdf. Acesso em: 14 de jan. 2018.

MARTINS, I. D. M.; NORNBERG, M. Aprendizagem docente em contexto de estágio: formação inicial de professores de ciências. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2013. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9555_5099.pdf. Acesso em: 16 de jan. de 2019.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. Fies e Prouni na expansão da Educação Superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do

setor privado-mercantil? **Educ. Form.** v. 5, n. 3. Fortaleza, set/dez, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421/3245>. Acesso em: 30 de out. De 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência.** São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 28 de jun. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. **Desenvolvimento profissional da docência centrado na escola: pesquisa e prática envolvendo universidade pública.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp, Campinas, 2012. Anais do XVI ENDIPE. Campinas, p. 253-267, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva.** 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Rev. Brasileira de Educação**, v. 21, n.66. jul-set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0699.pdf>. Acesso em: 18 de jan. de 2018.

NAGEL, L. H.. Função social da escola: desafios e perspectivas. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. F. (orgs.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas.** Maringá: Eduem, p. 17-33, 2011.

NASCIMENTO, A. M. do. **O Estágio Curricular Supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire.** Fortaleza: UECE, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85631>. Acesso em: 09 de fev. de 2017.

NÖRNBERG, M. (org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional.** São Leopoldo: Oikos, 2017.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação. **Educação & Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>. Acesso em: 27 de set. 2019.

OLIVEIRA, A. **A Iniciação Científica Júnior (ICJ): aproximações da Educação Superior com a Educação Básica.** Florianópolis, UFSC, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158917/337043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 de fev. 2018.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/62/52>. Acesso em: 23 de jun. de 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. vol. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2019.

REIS, M. F. G. **A pesquisa em parceria universidade e escola: uma cartografia de possibilidades**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1998/MareliseReisEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 de fev. de 2018.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. NÓVOA, A. (org.). Porto: Porto Editora, 1999. 2 ed.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Revista Paidéia**, n. 28, v. 14, Ribeirão Preto. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/02.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2017.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista educação**. Santa Maria, v.30 – n.2, p. 11-26, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 03 de fev. 2018.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 21 de nov. 2018.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2018.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocesso e formas de resistência. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso em: 13 de set. 2020.

SILVA, F. L. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Rev Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9807/11379>. Acesso em: 12 de abr. 2019.

SOARES, M. S. A. **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUZA, J. G. de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da faculdade de Educação**. PucCamp. Campinas, v. 1, n. 1, p.42-66, Ago/1996. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/461/441>. Acesso em: 03 de mar. 2017.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M. A. B. A avaliação da Educação Superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. 349 p. Salvador: EDUFBA, 2009.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. UNESCO – International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. 78 p. 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. Projeto Pedagógico de Curso de Graduação – Curso de Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Pedagogia – DEPED/G. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Resolução nº 265/2016-CEPE, de 8 de dezembro de 2016. Aprova o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, do campus de Cascavel. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Resolução nº 287/2016-CEPE, de 8 de dezembro de 2016. Aprova o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, do campus de Foz do Iguaçu. 2016.

VARGAS, H. M. O SISU na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. **Educação em Revista**, v. 35, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100301. Acesso em: 07 de jan. de 2020.

WEREBE, M. J. G. **30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo, Ática, 1994.

WIELEWICKI, H. G. **Prática de Ensino e Formação de Professores**: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21856/000738805.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 de fev. 2017.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações sobre o estudo **“ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE”**. Fui orientado (a) por Melissa R. da Silva (responsável pela pesquisa), sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em autorizar este estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa - COEP, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE sob o número 74898017.8.0000.0105, sendo aprovada em novembro de 2017. Caso haja dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa o Comitê de Ética pode ser consultado pelo telefone: (42)3224-0301, pelo e-mail cep@iessa.edu.br ou no endereço: Rua Pinheiro Machado, nº 189, centro, Ponta Grossa-PR.

() aceito participar da pesquisa

() não aceito participar da pesquisa

Eu _____,
portador (a) do RG _____ declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

APENDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

PARTE 1

DADOS CENSITÁRIOS

VÍNCULO EMPREGATÍCIO: ☐ colaborador ☐ efetivo com TIDE ☐ efetivo sem TIDE

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

☐ Graduação em _____ ☐ Especialização em _____
☐ Mestrado em _____ ☐ Doutorado em _____

TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

☐ 1 ano ou menos ☐ Mais de 1 até 3 anos ☐ Mais de 3 até 5 anos
☐ Mais de 5 até 10 anos ☐ Mais de 10 até 15 anos
☐ Mais de 15 anos

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL NA UNIVERSIDADE QUE ATUA COMO DOCENTE DE ESTÁGIO

☐ até 20 horas;
☐ de 20 até 40 horas;
☐ 40 horas
☐ 40 horas com dedicação exclusiva

TEMPO DE ATUAÇÃO COM AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

☐ 1 ano ou menos ☐ Mais de 1 até 3 anos ☐ Mais de 3 até 5 anos
☐ Mais de 5 até 10 anos
☐ Mais de 10 até 15 anos
☐ Mais de 15 anos

JÁ ATUOU COMO PROFESSOR (A) NA EDUCAÇÃO BÁSICA? SE SIM ESPECIFIQUE.

☐ 1 ano ou menos ☐ Mais de 1 até 3 anos ☐ Mais de 3 até 5 anos
☐ Mais de 5 até 10 anos
☐ Mais de 10 até 15 anos
☐ Mais de 15 anos

SE VOCÊ ATUA EM OUTRO LOCAL DE TRABALHO, ESPECIFIQUE ☐ sim atuo ☐ não atuo

PARTE 2

Para você, como se dá a articulação entre universidade e escola?

Pela atual configuração do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia na universidade em que você atua como docente na disciplina de estágio é possível vislumbrar a articulação entre a universidade e a escola? De que maneira?

Você concebe a universidade enquanto pareceria do campo de estágio? Justifique.

Você considera a disciplina de estágio como articuladora entre a universidade e a escola? Porque?

De que maneira a escola é considerada enquanto campo formativo docente na organização da sua disciplina de estágio?

Quais são as maiores dificuldades encontradas na organização da disciplina no que se refere à aproximação com o campo de estágio?

APENDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Transcrição de áudio – Entrevista PF1

F1: Dando início à entrevista com a professora PF1 para discutirmos as questões do estágio, pensando nas perguntas norteadoras, eu gostaria de saber em relação à sua vivência com o estágio: que disciplina você leciona na instituição?

F2: Desde que adentrei na instituição, acabei trabalhando de algum modo com o estágio, justamente pela carga horária de estágio ser muito grande, então trabalhamos enquanto colaboradores. Depois que me efetivei, acabei trabalhando com estágio ainda por ter muita experiência sobre o tema e sobre educação básica, então acabei assumindo sempre uma parte das disciplinas. Acabo trabalhando com outras, mas sempre com o estágio junto. Aqui na instituição temos o estágio vinculado à função do pedagogo com a Prática de Ensino III, no quarto ano de Pedagogia, ou seja, no ano em que estão se formando.

F1: Com relação à estrutura da instituição: como é organizada essa disciplina e qual a sua carga horária?

F2: Essa disciplina passou por um processo de reformulação depois de 2015. Ela era lecionada no terceiro ano. Na instituição temos três estágios, e a outra professora entrevistada vai poder falar melhor da parte que ela trabalha, mas todas nós passamos pelos três de algum modo. Eu já trabalhei dois anos com o que ela trabalhou, já trabalhei com equipe de docência no ano passado e neste ano retomei a função de pedagogo. Então a função e carga horária dessa disciplina que eu trabalho são 170 horas, dividida entre aulas teóricas para discutir elementos da função do pedagogo, da atuação do pedagogo em sala de aula e atividades que o pedagogo desenvolve dentro e fora da escola. Nosso curso é noturno, então temos essas aulas teóricas à noite, essas discussões no dia da disciplina e a carga horária de estágio de ir para a escola e fazer o acompanhamento do pedagogo, conhecer o trabalho dele e fazer o acompanhamento, contribuindo com o trabalho, para depois fazer o projeto para implementar na escola na função de pedagogo. A gente distribui essas 170 horas nesse sentido: uma parte é para a disciplina e suas discussões teóricas e fundamentação, aí uma carga horária é para eles acompanharem o pedagogo na escola diariamente, há depois uma carga horária para eles elaborarem um projeto de intervenção na escola a partir do que eles observaram no trabalho do pedagogo e das necessidades da escola. Depois disso, eles vão, de algum modo, reestruturar esse projeto e trabalha-lo com os alunos do Ensino Médio a formação do docente e, para finalizar, eles fazem um relatório, artigo, resumo e um seminário de prática. Então a organização da disciplina é nesse formato e dificuldades sempre

temos porque quando eles vão para a escola a gente tem um orientador para esses grupos e eu sou professora da disciplina.

F1: Era isso que eu ia perguntar.

F2: Sou professora da disciplina e também pego alguns grupos para orientar porque nessa questão da função do pedagogo eles acabam fazendo em grupos, um pouco porque é interessante eles discutirem entre duas, três ou quatro pessoas e um pouco pela carga horária, porque não temos professor para dar conta de toda a carga horária individualmente. Então, geralmente, nos dois primeiros meses do ano a gente acaba distribuindo, montando os grupos, decidindo por qual escola, por orientador, e depois eles têm esse momento comigo em sala de aula dando orientações, fundamentando teoricamente, e alguns momentos com o orientador para acompanhar na escola, sendo responsável por eles nessas presenças e acompanhamentos.

F1: E a questão da proposta pedagógica depois dessa mudança de 2015? Houve alguma mudança? Isso modificou depois da reformulação do PPP ou não?

F2: Não mudou muita coisa, não. A gente mudou a ordem, porque quando a professora X começava, falando mais da função do pedagogo, era no terceiro ano, e o da docência na Educação Infantil nos anos iniciais era no quarto. Nós mudamos porque era puxado para eles fazerem dois estágios, seriam dois na Educação Infantil e anos finais e Fundamental no quarto ano, junto com TCC e mais as disciplinas. Do estágio não mudou muita coisa, basicamente foi apenas essa alteração de grade apenas.

F1: Dentro da organização da disciplina, tem algum momento que a Universidade além de usar a escola, dá alguma contrapartida em relação à Educação Básica?

F2: Estão dentro do formato. No meu estágio o único momento que a gente consegue dar um retorno, mas não exatamente para todas as escolas, de formação docente, é porque tem aluno que faz estágio lá na função de pedagogo também, acompanhando os pedagogos de lá. E o momento do seminário que nós falamos com o Colégio X, porque esse colégio é um que tem formação docente aqui em Foz do Iguaçu. Então, quando a gente reorganiza os projetos que fizeram intervenção em todas as escolas para eles trabalharem oficinas nesse seminário com o colégio, é o momento que a gente dá um retorno para a formação do Ensino Médio.

F1: Por meio de oficinas...

F2: Por meio de oficinas, e a gente organiza dois dias com o Ensino Médio com formação docente. São dois dias, em que na parte da manhã eles tem palestras com os professores do curso com temáticas que eles acabam indicando e no período da tarde, eles participam das oficinas organizadas pelos acadêmicos.

Esse ano, nosso curso faz 20 anos, então desde quando ele começou, ele tem essa articulação com o Ensino Médio. Mas eu conversei hoje com a X e a X2, que são outras professoras de estágio, para pensar alguma coisa para ir além disso, tentar organizar com os pedagogos e com as escolas. A gente já teve experiências, e eu

me lembro de fazer alguma coisa quando trabalhei no norte do Paraná e tínhamos alguns momentos com o pessoal de Cascavel. A gente percebe que seria melhor articular um pouco mais aqui em Foz pela própria participação, como eles vão participar, qual o interesse do pedagogo em participar... até pela própria liberação de escola, que aqui está uma coisa bem carrasca na rede básica. Então é um monte de coisinhas que a gente tem que ir construindo para fazer esse retorno, pelo menos para os pedagogos que estão recebendo os estagiários, vendo o interesse deles e ver a possibilidade de participação. É questão do regulamento próprio que tem no curso, o estágio que aprovou o PPP tem que ter um regulamento próprio.

F1: E a questão da escola? Como ela recebe a Universidade? Como ela aceita esses alunos? Como ela promove que esses alunos cheguem até a escola ou não? Como ela sente os alunos da Universidade lá? Como é essa aproximação com a escola?

F2: Então, na parte da função do pedagogo, na Prática de Ensino III, eu sempre senti um retorno positivo porque o que acontece de algum modo é que esses alunos vão contribuir com alguma coisa mesmo que sejam momentos rápidos, porque não tem como você desenvolver um projeto permanente, porque os alunos acabam tendo que se formar e ir para outras atividades, buscar sobrevivência, mas por exemplo dos últimos projetos que eles desenvolveram, teve um grupo que inclusive eu acompanhei, e que trabalhou em uma escola da Vila C que trabalhava a questão do bullying, então foi algo levantado na escola, muitos problemas de bullying, enfim, coisas da adolescência que sempre existiram mas que hoje se chama de bullying porque se agravou por conta das mídias e tudo mais. Nesse grupo, os alunos montaram vídeos, fizeram técnicas e dividiram as turmas de sétimo, oitavo e nono ano. Em dois ou três dias fizeram essas palestras, apresentaram o vídeo, e eu fui conversar com as pedagogas. Elas disseram que acharam muito interessante o trabalho das alunas, e até mostraram para elas algumas possibilidades de trabalho para fazer na sequência, caso quisessem continuar ou não. Convidaram as alunas para fazer um trabalho com o pessoal em outro período, porque elas acabaram trabalhando com turmas de apenas um período. Então não teve nenhuma escola que chegou até mim dizendo que não queria mais receber os alunos porque o trabalho não foi legal ou porque não contribuiu... sempre tivemos um retorno tranquilo, ou é uma apatia de “tanto faz”, ou é uma satisfação em achar legal o trabalho. A gente gosta de ver que alguém com sangue novo mexeu um pouco com a nossa escola, aquela coisa...

F1: Mas a escola, em algum momento, na tua disciplina, pediu algum tipo de intervenção específica? Sugeriu que vocês fizessem de alguma forma?

F2: Depende do grupo, eu não acompanho indiretamente.

F1: É que você não é a professora que está lá o tempo todo, tem a outra professora orientadora, né?

F2: Eu tenho alguns grupos. Esse projeto que eu te falei é um, geralmente a definição do que trabalhar através do projeto de intervenção é uma sugestão da

própria escola. A gente pede porque eles estão lá fazendo 40 horas de acompanhamento pedagógico e os alunos tem dois ou três meses para fazer esse acompanhamento e conhecer mais escolas, conhecer pedagogos, alunos... aí a gente pode tentar observar essa função, além de conhecer o trabalho do pedagogo, tem que observar se tem algum problema, alguma situação que não precisa propriamente ser um problema, mas pode ser de sentido de estímulo, enfim, “Seria interessante vocês estarem trabalhando, incentivando, estimulando ou desmistificando e tal”. Falei para eles que se eles não conseguem identificar, conversem com o pedagogo e peçam uma sugestão para ele que está lá há mais tempo que você, que conhece os alunos e os professores. Alguns sugerem trabalhar com professores ou trabalhar com mais alunos, então geralmente, tirando um caso ou outro, a própria equipe pedagógica que passa para eles uma sugestão de trabalho.

F1: Então, para finalizar, professora, de que maneira você acha que é possível aproximar mais a Universidade da escola e a escola da Universidade, a partir da tua disciplina, da tua prática de estágio, para além de outras experiências que você já me contou do Seminário Integrador da proposta que você fez com o Ensino Médio, enfim.

F2: A partir do estágio?

F1: A partir da tua disciplina do estágio, porque articula o estágio todo.

F2: Então, hoje foi interessante que a gente conversou antes sobre essas questões, a gente tinha uma reunião de estágio, reunião do colegiado e agora com você a gente conversou sobre isso, e eu falei com a outra professora que projetos a gente pode fazer para tentar fazer essa aproximação maior, porque estamos preconizados para todo lado, né? Aqui na Universidade, nós temos uma carga horária recheada porque a gente acaba trabalhando na graduação e na pós-graduação, um monte de aluno de estágio, os pedagogos da escola, a equipe na escola também sobrecarregada, com dificuldades de sair da escola, então em um primeiro momento meu levantamento foi de pensar em um projeto para conversar com esses pedagogos sobre o que podemos contribuir com eles que estão recebendo os alunos na escola. Para além disso, eu não fico idealizando muito porque, levando em consideração os problemas que a gente tem de carga horária mesmo da Universidade e da escola, e nós sabemos que para fazer algo tem que ter uma carga horária própria para o certificado, isso não é difícil pra um projeto de extensão conseguir fazer... a questão é conseguir movimentar esse grupo para estar lá. Mas a gente tem que ver como para não ficar tão cansativo pra gente, e não ficar no fechamento pra eles. O que aconteceu é que quando cheguei aqui eu acabei trabalhando no estágio e realmente quero pensar num projeto de extensão, um projeto articulador para que a gente consiga pedir sugestão para ele e ver o que a gente consegue pra dar conta. Porque aqui em Foz temos um status enquanto Universidade pública e estadual, bem reconhecido, que dá retorno. E até como a outra professora falou, a gente trabalha muita política, muita teoria, quando nossos alunos fazem concurso eles pegam os primeiros lugares.

F2: Obrigada, professora.

Transcrição de áudio – Entrevista PF2

F1: Como que isso se efetiva a aproximação com a escola?

F2: A gente tem três estágios, um que é uma professora pra toda uma turma, que é uma primeira aproximação em que eles vão observar a escola, a organização do trabalho pedagógico, a leitura do PPP. Esse estágio é no segundo ano. No terceiro ano, a gente tem o estágio no qual eu trabalho, que é o de Práticas de Ensino, que eles vão fazer uma docência de uma semana, uma observação de uma docência na Educação Infantil, uma docência na Educação Infantil, uma semana de observação nos anos iniciais e uma semana na docência nos anos iniciais. A gente vai olhar uma vez em cada, pelo menos, então primeiro a gente vai com todos os alunos que vão fazer estágio, vamos com ele para escola, apresentamos para eles toda a escola, apresentamos a carta de apresentação junto com todos os alunos no primeiro dia que eles vão para escola, e na segunda vez a gente vai observar a prática de ensino deles. A gente também deixa o nosso telefone na escola, porque qualquer coisa que precisem a gente fica, meio assim, de plantão. Geralmente é uma vez só que vamos na escola, observamos um turno, eu geralmente fico um turno em cada grupo de duplas, porque as escolas não deixam fazer sozinho, tem que ser em dupla, então eles fazem em dupla e raramente fazem em trio. A gente vai observar e aí tem todo o acompanhamento pra planejamento as atividades, tem que produzir um relatório no fim, tem que ter um referencial teórico e a gente acompanha no planejamento das atividades, na realização do relatório o que conta na disciplina, assim avaliativo, que é avaliado na disciplina, no estágio em si que não é uma disciplina, é a prática de ensino deles e o relatório e o planejamento das aulas. então, eles têm que produzir todo um material teórico e prático a partir daquilo falado nas observações, o que eles observaram. E no ultimo ano, que é o 4º ano, eles fazem no estágio a organização do trabalho pedagógico, em que eles desenvolvem um projeto na escola e desenvolvem um projeto numa escola de ensino normal e magistério.

F1: Em relação ao PPP que foi modificado em 2016, quais são as suas considerações em relação aos estágios?

F2: Ele começou em 2016, esse ano a gente não está com o PPP antigo, o ano passado foi a última turma do PPP antigo e aí a gente começou em 2016.

F1: Houve algumas mudanças significativas no estágio que você consegue pontuar em relação a essa reorganização do curso?

F2: A gente teve muita dificuldade no ano passado porque a gente tinha um PPP antigo e um PPP novo em andamento, e os novos alunos do PPP novo a gente observou uma melhoria na prática de ensino. E por quê? Antes, nosso PPP era muito voltado para o pedagogo enquanto organizador do trabalho pedagógico e agora a gente fez um PPP mais voltado pra docência, onde eles aprendem sobre docência, e desde o primeiro ano de curso eles já têm disciplinas voltadas pra

docência, antes eles não tinham isso, agora eles têm Teoria e Prática de Artes, Ensino da Matemática, Teoria e Práticas de Geografia. Antes eles tinham Teorias e Prática de Ensino que juntava todas elas em uma disciplina do terceiro ano só, aí quando eles estavam fazendo estágio eles estavam juntos fazendo a disciplina, então era muito ruim. Agora quando eles vão fazer o estágio, eles já viram todas as práticas antes de alfabetização. As metodologias têm que vir antes, quando ela vem juntas você não consegue ter uma articulação de teoria e prática, você está dando a teoria junto com prática, então a gente colocou as metodologias antes, elas começam no primeiro ano, segundo, terceiro. E no terceiro, no fim do terceiro ano, que eles vão fazer já o estágio no quarto ano, eles vão ter menos metodologia porque é onde eles vão fazer estágio na organização no trabalho pedagógico.

F1: Você disse que já trabalhou como professora de estágio, não só como orientadora. Então, nesse teu trabalho enquanto professora de estágio, você conseguia fazer algum projeto, ou projeto de extensão ou alguma ação isolada, alguma coisa que fosse além do estágio para a escola? Porque a gente usa a escola. Parece que eu estou lá usando a escola, usando aquele espaço e acabo faltando com essa contrapartida nossa da Universidade pra Educação Básica. Então relata como acontece essa aproximação com a escola.

F2: A gente faz sim! Teve anos que a gente fez uma apresentação de todas as práticas de ensino junto com os professores das escolas onde as práticas de ensino foram realizadas, então foi bem legal e eles fizeram essa apresentação por meio de painéis, banners, resumindo a prática pedagógica deles, e os professores vieram aqui e também puderam participar fazendo banners. Teve um ano que a gente fez isso. Eu sempre estou dando formação continuada para os professores do município, porque minha área de estudo é a alfabetização e volta e meia eu faço, pelo menos duas vezes ao ano, um curso de alfabetização de 40 horas pro município, mas o que eu noto que agora com a aprovação da Base Nacional Curricular com atendimento das avaliações de larga escala de Foz de Iguaçu é um município que tem um índice muito alto do IDEB e as políticas educacionais aqui do município estão muito voltadas para ir bem no IDEB, pra fazer uma boa prova Brasil.

F1: Agora, pra ouvir um pouquinho de você em relação à aproximação com Educação Básica, como você, enquanto professora, passando pelos limites que a secretaria coloca, como que você acha que a Universidade conseguiria aproximar mais da escola?

F2: Eu acho que hoje em dia a única aproximação que a gente pode ter com escola é uma aproximação política, porque na aproximação pedagógica eu não estou enxergando possibilidades. É uma aproximação política de fazer uma crítica a esses currículos que estão acontecendo e eu vejo que a escola ela está recebendo muitas professoras, professores que já vem do ensino a distância, que já vem da época do normal superior, que já vem com aquela formação deturpada, formada em relação a tudo que se pesquisou, tudo o que se sabe de ensino e aprendizagem, né? Então, o próprio curso de Pedagogia está reduzido nos seus conteúdos desde que você teve

aquela mudança que se tem quatro anos pra formar o pedagogo completo integral. Eu vejo isso como uma mudança negativa porque antes você tinha quatro anos pra formar o pedagogo pra dar aula nos anos iniciais na época, se você queria ser da Educação Infantil mais dois, se você queria ser orientador mais dois, agora ficou quatro e diz que é integral, mas não é porque a docência caiu, a docência ficou em último plano. Então, eu vejo que escola tem professores com uma formação deficitária, que eles não têm condições de fazer uma crítica do que está acontecendo e que, na verdade, quanto mais eles tiverem uma orientação da Base Nacional Comum, que ela é a base comum curricular, que é extremamente descritiva, baseada no capital humano, baseada nas competências, ela prescreve exatamente o que tem que ser feito, né? É como se fosse uma receita, como você deve fazer, como você tem que ensinar os numerais, como você tem que ensinar as frações, como e por onde você tem que começar, você não tem uma margem. Ela organiza pra você e os professores que tem uma formação deficitária aquilo ali tá bom, então não tem mais o que fazer pedagogicamente, o que tem que fazer pela escola hoje em dia é político e talvez nem isso.

F1: E a escola, em algum momento chamou pra um feedback, te chamou pra alguma ajuda, te chamou pra uma avaliação? Em algum momento a escola sentiu essa necessidade de se aproximar da universidade?

F2: A escola já me chamou, em algumas vezes, porque no núcleo regional de educação, pela Secretaria Municipal de Educação, algumas escolas chamam, mas isso foi mais no passado, quando você tinha os PCNS os RCNS que eram melhores do que a gente tem hoje na BNCC. Elas eram melhores porque elas não eram prescritivas, porque elas eram gerais e porque elas não eram obrigatórias, então naquele momento eu até era chamada, porém eu era pouco chamada porque Foz do Iguaçu já era uma cidade que tinha essa visão mais diretiva, então já fui chamada mas agora não mais, quem me chama mais são os sindicatos pra fazer a crítica, ter mais controle, não tem mais como você trabalhar a pedagogia.

F1: Obrigada, professora, pela sua participação, encerramos por aqui nossa entrevista.

Transcrição de áudio – Entrevista PF3

F1: Então, professora, pra gente começar um pouquinho a questão do estágio na universidade, em qual disciplina que você atua? Como ela é organizada? E a legislação? A proposta pedagógica? A reformulação do currículo com o intervir na tua disciplina, um panorama geral da disciplina que você trabalha?

F2: Eu trabalho com a Prática de Ensino II, após a reformulação do nosso PPP que acontecia antes no quarto ano, essa disciplina que é a docência mesmo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, daí assim como no quarto ano ficava muito difícil, os alunos tinham que ir pra escola na Educação Infantil e Ensino

Fundamental e também tinham o TCC, então nessa reformulação do PPP a gente tentou ampliar a possibilidade de fazer esse estágio com mais propriedade, com mais tempo, com mais calma, e a gente trouxe pro terceiro ano. Então esse ano vai ser a segunda turma que vai cursar a Prática de Ensino indo pra escola no terceiro ano, indo pra escola da docência e eles vão fazer 40 horas de sala de aula na Educação Infantil e 40 horas no Ensino Fundamental. A gente tem um professor pra disciplina que vai acompanhá-los, que no caso sou que vai acompanhar, fazer as aulas teóricas na universidade, a gente retoma o PPP que vai trabalhar, questões dos planejamentos das avaliações, a gente retoma tudo isso na disciplina e depois tem os orientadores que vão com os alunos pras escolas. O que a gente ampliou com essa resolução das diretrizes foi tentar discutir as melhorias dentro da escola de estágio e as diferenças que a gente está buscando fazer e trabalhar com adaptações curriculares. Antes pensávamos no aluno que tinha alguma dificuldade e hoje buscamos pensar na deficiência e como adaptar o conteúdo para sala de aula, para os planos de aula.

F1: E em relação à escola? Essa chegada à escola, o contato com a escola, o professor que recebe o aluno estagiário, como que é sentido isso por você, professora?

F2: A gente tem uma ótima relação com a escola porque a Instituição é muito bem recebida nas escolas, tanto que a gente fez um evento aqui, acho que foi em 2013, e a gente convidou todas as pedagogas das escolas municipais pra vir pra universidade pra gente conversar sobre estágio e daí a pergunta era: Por quê? Não todas as escolas porque as escolas acabam se organizando por localizações da cidade mais ou menos, no mapa tem os alunos que vão pra essas escolas com seus orientadores, daí acaba ficando aquelas escolas mais centrais de cada bairro. A pergunta era por que a universidade faz o rodízio de escolas que cada ano vai a uma escola? Porque a gente só tem 40 alunos em cada turno e uma turma da pedagogia, então são em média 40 alunos que vão pras escolas, então você não tem como fazer trabalho com todas as escolas, mas a gente tem total liberdade que as escolas pedem: ou não façam estágio em dupla ou individualmente na sala, então são esses acordos que mudam de uma escola pra outra, mas as recepções sempre são muito boas.

orientações, fundamentando teoricamente, e alguns momentos com o orientador para acompanhar na escola, sendo responsável por eles nessas presenças e acompanhamentos.

F1: E a questão da proposta pedagógica depois dessa mudança de 2015? Houve alguma mudança? Isso modificou depois da reformulação do PPP ou não?

F2: Não mudou muita coisa, não. A gente mudou a ordem, porque quando a professora X começava, falando mais da função do pedagogo, era no terceiro ano, e o da docência na Educação Infantil nos anos iniciais era no quarto. Nós mudamos porque era puxado para eles fazerem dois estágios, seriam dois na Educação

Infantil e anos finais e Fundamental no quarto ano, junto com TCC e mais as disciplinas. Do estágio não mudou muita coisa, basicamente foi apenas essa alteração de grade apenas.

F1: Dentro da organização da disciplina, tem algum momento que a Universidade além de usar a escola, dá alguma contrapartida em relação à Educação Básica?

F2: Estão dentro do formato. No meu estágio o único momento que a gente consegue dar um retorno, mas não exatamente para todas as escolas, de formação docente, é porque tem aluno que faz estágio lá na função de pedagogo também, acompanhando os pedagogos de lá. E o momento do seminário que nós falamos com o Colégio X, porque esse colégio é um que tem formação docente aqui em Foz do Iguaçu. Então, quando a gente reorganiza os projetos que fizeram intervenção em todas as escolas para eles trabalharem oficinas nesse seminário com o colégio, é o momento que a gente dá um retorno para a formação do Ensino Médio.

F1: Por meio de oficinas...

F2: Por meio de oficinas, e a gente organiza dois dias com o Ensino Médio com formação docente. São dois dias, em que na parte da manhã eles tem palestras com os professores do curso com temáticas que eles acabam indicando e no período da tarde, eles participam das oficinas organizadas pelos acadêmicos.

Esse ano, nosso curso faz 20 anos, então desde quando ele começou, ele tem essa articulação com o Ensino Médio. Mas eu conversei hoje com a X e a X2, que são outras professoras de estágio, para pensar alguma coisa para ir além disso, tentar organizar com os pedagogos e com as escolas. A gente já teve experiências, e eu me lembro de fazer alguma coisa quando trabalhei no norte do Paraná e tínhamos alguns momentos com o pessoal de Cascavel. A gente percebe que seria melhor articular um pouco mais aqui em Foz pela própria participação, como eles vão participar, qual o interesse do pedagogo em participar... até pela própria liberação de escola, que aqui está uma coisa bem carrasca na rede básica. Então é um monte de coisinhas que a gente tem que ir construindo para fazer esse retorno, pelo menos para os pedagogos que estão recebendo os estagiários, vendo o interesse deles e ver a possibilidade de participação. É questão do regulamento próprio que tem no curso, o estágio que aprovou o PPP tem que ter um regulamento próprio.

F1: E a questão da escola? Como ela recebe a Universidade? Como ela aceita esses alunos? Como ela promove que esses alunos cheguem até a escola ou não? Como ela sente os alunos da Universidade lá? Como é essa aproximação com a escola?

F2: Então, na parte da função do pedagogo, na Prática de Ensino III, eu sempre senti um retorno positivo porque o que acontece de algum modo é que esses alunos vão contribuir com alguma coisa mesmo que sejam momentos rápidos, porque não tem como você desenvolver um projeto permanente

F1: Em relação aos acadêmicos, a gente sabe que principalmente no curso noturno, eles trabalham o dia todo. Essa ida pra escola, a própria questão de formação, de

leitura de compreensão do que é a escola, de trabalhar a questão teórica e prática, o que você sente disso?

F2: Olha, a gente sente nisso uma grande dificuldade porque cerca de 90% ou mais dos nossos alunos são trabalhadores e nem todos da educação, mesmo sendo da educação, é difícil ter essa possibilidade de ir para o estágio. Eles vão, pagam substituto e tudo mais pra poder ir pro estágio, nós temos também problemas de alunos que moram em outras cidades e daí a gente não tem carro da universidade para a gente poder ir pra outras cidades, então a gente colocou no regulamento que a gente vai discutir no momento o que está no regulamento, que só pode fazer aqui em Foz de Iguaçu e isso também dificulta muito a vida dos nossos alunos que moram fora e também enfrentam uma dificuldade. A gente tem pensado em soluções pra isso, mas está difícil até pela própria questão do nosso trabalho, precarização do nosso trabalho, porque hoje nós temos e não temos horas pra isso, então se você pensar hoje na carga horária de mestrado e tudo, não cabe no nosso PAD, então, por exemplo, eu trabalho no PE, Problemática Especial daqui, e um trabalho puramente voluntário. Ele dura meia hora, eu coordeno esse projeto aqui e todo trabalho que é feito lá não aparece no PHD, daí é pra gente pensar... ontem mesmo a gente discutiu isso no colegiado.

F1: E dentro da tua disciplina, que você falou que a docência da Educação Infantil e a nos iniciais são juntas. Você tem, teve ou está tendo, alguma ação, um projeto que seja além do estágio que vocês tenham trabalhado com a escola? Então, nesse sentido, a tua disciplina ou você em outro momento enquanto professora de estágio conseguiu fazer um feedback pra escola?

F2: Acho que esse foi o único momento que a gente fez esse feedback geral na escola, que foi nesse evento que a gente chamou todas as escolas pra participarem. Acho que esse foi o único momento, mas o que a gente tem feito quando a gente vai pra escola pra apresentar o estágio, apresentar os alunos, é conversar com a direção da escola, perguntar o que a escola precisa, então, por exemplo, a gente desenvolveu projetos diferenciados porque na educação infantil a gente precisava muito que se pensassem atividades pra brinquedoteca ou que a gente tivesse horário de contação de história, isso a gente já desenvolveu. Isso a gente já conseguiu fazer e também o que a gente faz é divulgar os grupos de estudo, para que o professor de fora da escola que tenha vontade de vir participar das discussões da universidade, estudar, a gente tem vários professores que vem.

F1: E a escola, em algum momento chama a universidade pra alguma coisa?

F2: A escola em específico não, a Secretaria de Educação sim, então a gente tem uma parceria com a universidade e Secretaria de Educação que aqui acontece todo ano: é a semana da primavera universitária, então são todos os cursos envolvidos com vários eventos dentro de um grande evento: feira do livro, daí tem um espaço de formação continuada de professores, promovido pela universidade com parceria com a Secretaria de Educação.

F1: E dentro da tua disciplina, você enquanto professora, a gente sabe das dificuldades dos alunos virem para o estágio, a nossa dificuldade de tempo, enfim, de trabalhar além da carga horária... mas você vê uma possibilidade, você consegue enxergar alguma coisa da universidade de estar se aproximando mais da escola? Está promovendo essa contrapartida com a escola?

F2: Ontem a gente estava conversando porque eu também sou coordenadora do estágio, a gente teve reunião, eu e mais duas professoras que trabalham com a prática, são três anos de prática, e a gente estava pensando justamente isso, como fazer essa contrapartida para a escola. O estágio do quarto ano que é o papel do pedagogo e que é desenvolvido um projeto na escola, os alunos vão até escola olham o que precisa, conversam com a pedagoga, então podem fazer um trabalho com as pedagogas, formação com os professores, embora seja de doze horas, também ainda é pouco, mas é uma possibilidade de a universidade poder levar essa contribuição pra escola. Mas é isso que você falou, é difícil a gente pensar mesmo nesse tempo porque a própria escola precisa liberar os professores pra estarem aqui e isso é muito difícil, eu trabalho com a educação especial e a gente vê que as escolas estão agendadas pelo núcleo de educação, e não são os professores no núcleo, são todos os professores que já são agendados no calendário acadêmico, já no município não tem uma formação daí varia de cada escola, então é aquela coisa... os próprios professores que têm um aluno com deficiência tem que querer participar da formação e não consegue. Então essa liberação também é um empecilho pra que aconteça, mas a gente tem essa preocupação sim.

F1: Quando termina teu estágio, no final de ano, no seminário, relatório, etc., você consegue apresentar pra escola ou você não apresenta?

F2: A gente tem um evento aqui que acontece, um evento de Prática e Ensino. O que os alunos fazem é convidar os professores, mas fica só no convite, eles não aparecem e acaba não tendo uma devolutiva pra escola de como aconteceu esse estágio.

F1: E todo ano você muda de escola?

F2: É porque cada orientador que vai definir a escola, esses orientadores pegam um grupo de geralmente dois a doze alunos. Só que a gente tá em uma luta porque era compreendido o estágio e daí era entendido que qualquer professor poderia pegar, assim sobrou uma carga horária e eu tenho duas horas e o professor que nunca foi pra escola. Mas essa parte ainda enriquece quando a gente vê os grandes debates em sala de aula, e aí a gente consegue conversar: “olha o orientador propôs isso”, possibilidades de planejamento de se pensar os planos de sala de aula. Mas o que mais me incomoda é isso, ter o estágio não como importante, ter como um anexo. Isso já me incomodou, a gente já teve muito debate aqui em relação a isso, então principalmente nesse estágio de docência a gente procura sim professor que trabalhe com as práticas, que tenha uma articulação com escola, que tenha experiência de aula, que não tenha que mediar “vamos trabalhar tal conteúdo”. Professor de filosofia, por exemplo, vai ter muito mais dificuldade de ir com o

acadêmico na educação infantil pra pensar esse chão da escola, pra pensar em educar se ele nunca nem leu nada sobre isso e aí já aconteceram muitos problemas aqui sobre isso. A gente tem, por exemplo, professor que veio aqui, colaborador, nada contra os colaboradores que o trabalho deles é bem tenso, quase 40 horas na escola dando aula, mas por ser uma área que aborda mais os fundamentos, sobrou uma carga de duas horas e pegou os estagiários pra fazer, e aí ele não apareceu na escola e quando foi não sabia o que fazer com os alunos. Então é a gente que tem que lidar com o professor dentro da sala de aula e vamos mediar tudo isso lá, perguntar o que o que ele precisa, vamos sentar, vamos planejar, vou pra escola junto, preciso e quero ajudar, daí a gente precisa discutir bastante ainda o estágio e sua relevância, que é claro que tem professor que ainda pensa que o estágio não é importante.

F1: Obrigado professora pela sua participação, encerramos por aqui nossa entrevista.

Transcrição de áudio – Entrevista PF4

F1: Sobre a articulação com a escola, como professora, de que maneira você vê essa possibilidade de aproximar a universidade da escola?

F2: Então, eu venho batendo nessa tecla desde que eu vim pra cá, quando eu cheguei aqui já era esse princípio que eu te coloquei desde o início, que tinha uma reunião no início do ano, na secretaria em que vai um representante daqui daí traz alguma mudança que de repente vai ocorrer na escola... Eu venho sempre dizendo pra a XXX, ela veio falar sobre um projeto de extensão, eu acho, um projeto de extensão. Daí eu venho batendo nessa tecla de que nós temos que fazer uma reunião pedagógica, por exemplo, antes do início do nosso ano letivo, durante uma semana que a gente trabalhe as coisas pedagógicas, que foi essa semana que a gente tá trabalhando bastante, mas reservar quatro horas ou um dia todo pra chamar as escolas que trabalham com a recepção dos nossos alunos, chamar um representante de cada escola, chamar um representante do núcleo da secretaria, pra gente discutir juntos o que podia ser melhorado, o que poderia mudar pra melhorar, o que eles gostariam e também tem que ter isso no final do ano, não é só no início, tem que ter essa devolutiva no final do ano. A escola não tem que vir aqui pra ouvir nós falarmos mal dela, né? Do pessoal que atua nela, da comunidade educacional que lá atua, a escola tem que vir aqui pra ouvir tudo aquilo que ela tem de bom, tem que ouvir tudo aquilo que a secretaria deixa de fazer por ela, tudo que o Estado deixa de fazer por ela, tudo que os alunos viram que pode ser melhorado, desde que as políticas públicas sejam levadas a sério, porque o que nós estamos vendo no Paraná é um desmonte integral de todas as modalidades. Então eu bato nessa tecla sempre e eu digo pra X: não, não pode esse projeto de extensão, nós temos que construir isso pra que isso se torne uma prática habitual, tem que acontecer todos os anos, sabe? Pronto e acabou! E naquela semana a gente define o calendário letivo, já avisa as escolas de que em outubro aquela semana será para

isso, qual dia que eles gostariam que fosse a recepção deles aqui pra eu falar das escolas... não tem como você trabalhar assim, essa troca é difícil demais, às vezes fulana de tal gostaria que eu fosse lá, eu choro quando eu lembro, eu já cheguei em escola e quando eu cheguei a procurar a pedagoga entrei na sala dela e tinha bolo, tinha refrigerante, eles me chamaram lá só pra trocar figurinhas porque foram minhas alunas, você entende? A gente chamou você aqui pra a hora que quiser vim com as alunas, que toca profundamente a gente e que a gente vê que alguma coisa que seja está faltando, tem que ser construída nesse sentido. Essa articulação de teoria e prática. A escola é obrigada a receber a gente. É uma construção que tem que se ter, tem que se tornar uma permanência. A gente tá trabalhando tudo precarizado, a educação, modalidades em tudo que é nível. Eu gosto de ir pra escola, eu sou professora da disciplina, eu oriento todos eles e ainda pego dois grupos além da minha carga horária, e quando eu vou orientar eu já digo “só se for em escola que tem ensino médio”. Por quê? Porque eu já sei qual escola precisa de projeto, de alunos que estão no terceiro ano, quatro, cinco, seis turmas de alunos que nem sabem que a universidade existe, não sabem se é particular ou se é pública, não sabe se eu desenvolvo projeto com eles lá.

Transcrição de áudio – Entrevista PF5

F1: Professora, considerando que o termo articulação está posto em um documento e deve acontecer como um princípio legal, eu te pergunto: como ela se efetiva a partir do estágio? Você consegue pensar nessa ação dentro dos estágios considerando como um princípio legal?

F2: Como um princípio legal que é cumprido, sim, mas em momentos muito pontuais, não em uma relação universidade e escola no cumprimento de uma carga horária específica e prevista na legislação, dessa forma consigo ver que se efetiva algo que mudou a partir da matriz, da resolução de 2015, nas matrizes do estágio e que agora os estágios específicos, por exemplo, a educação infantil, tem horas de curricularização e aí nos faz pensar em ações diferentes daquelas pontuais em campo de estágio para desenvolver nessa relação universidade escola. Então nós vamos buscar outras ações que não são de regência e observação, além disso para que os acadêmicos trabalhem no centro de educação infantil nos CMEIS ou nas escolas são as horas de curricularização.

F1: Mas esse ano que está sendo implementado isso, digamos assim, já tem alguma ação pensada pra isso ou não?

F2: Sim, nós pensamos em destinar algumas horas pra que as crianças do CMEI venham pra universidade e sejam atendidas no projeto de pesquisa da brinquedoteca, o projeto de extensão da brinquedoteca e da sala de leitura. Os nossos acadêmicos de estágio vão fazer esses atendimentos a essas crianças em que eles saem da escola e vem pra universidade e são atendidos na sala de leitura e na brinquedoteca.

F1: Isso específico no estágio de educação infantil ou em todos os estágios?

F2: Essa ação na brinquedoteca e sala de leitura é específico da educação infantil porque esse ano nós não temos o estágio do ensino médio e dos anos iniciais, porque ele ficou no quarto ano na matriz nova. Então no terceiro só tem educação infantil que é a matriz desse ano que mudou.

F1: E o curso hoje pensado dessa maneira curricular e como está posto no currículo, vocês já estão pensando em uma proposta pedagógica que vai possibilitar essa curricularização pra tentar se aproximar também da escola, mas não foi uma ação que foi pensada a partir do grupo, foi uma ação pensada a partir de uma exigência legal. De que maneira que está organizada no currículo? A maneira que vocês estão pensando nesse coletivo? Ele promove ou ele afasta mais? Por que é muito fragmentado? Por que alguns professores vão fazer? Por que não vão fazer? Como você pensa isso? Ele tem produzido o afastamento da maneira que está organizado a proposta curricular ou ele propõem a aproximação?

F2: Eu acho que essa nova reformulação propõe a aproximação porque muita disciplina tem horas de curricularização, então claro que irá atender a demanda legal do curso, mas eu ainda vejo que isso está muito na ação dos professores, então, por exemplo, tem professores que trabalham a disciplina de organização de trabalho pedagógico, a OTP, e levam os alunos pra dentro da escola pra conversar com o pedagogo para compreender o processo de produção, PPP, observar o aluno. O grêmio estudantil então que se aproxima dessa realidade da escola, mas isso ainda vejo que são ações particulares dos professores. Dos professores e, principalmente, se ele já tem prática na educação básica. Os professores que já estiveram na educação básica se aproximam mais da escola e os que não estiveram, não.

F1: Então, indo pra essa linha da escola, como a escola está posta, como a escola está sendo trabalhada, como vocês estão tentando chegar na escola?

Você, enquanto professora, fala um pouco de você e depois fala um pouco dos alunos, você e os alunos conseguem compreender a escola como um campo do processo formativo?

F2: De uma maneira fragmentada, porque as ações são muito pontuais, então são eles que vão pra escola pra observar. Eles observam 4 horas uma turma, daí observam 4 horas na outra turma, mas eles não conseguem compreender a totalidade do trabalho da escola, da docência, da gestão. Porque eles não participam do movimento no todo, eles ficam fechados dentro da sala, eles acompanham o trabalho do professor, não transitam na escola... são ações muito pontuais, “eu vou observar”, “eu vou pra fazer a regência”, então eles precisariam de uma carga horária muito mais ampla, eles precisariam estar dentro da escola muito mais, nos momentos pontuais do estágio, observação de regência, de entrevista com o pedagogo, porque a dinâmica da escola muitas vezes também não consegue acolhê-los pra que eles observem.

F1: Como você pensa a escola enquanto campo formativo?

F2: O local da formação é lá, lá que deveria estar acontecendo não só a prática, deveria estar acontecendo toda uma observação, acompanhamento de como se desenvolvem as atividades as docência, a gestão... é como se fosse um movimento do PIBID que os alunos estão, eu vejo assim, os alunos estão no PIBID, estão todas as semanas, duas ou três vezes na escola e eu penso que no curso de pedagogia os alunos deveriam estar muito mais dentro da escola, mas não em campo de estágio, mas sim, desenvolvendo as atividades que são comuns na escola acompanhando esse processo formativo.

F1: Eu tinha uma pergunta sobre isso, vou voltar, que essa nossa formação, nosso currículo, a carga horária, principalmente, dos colaboradores, que não dá tempo de quase nada, a carga horária que a escola dispõe pra gente é muito pouco também, as escolas não querem saber dos estagiários lá. Como a gente pode pensar uma possibilidade, então, para além da disciplina e para tentarmos promover essa articulação com a escola?

F2: Eu vejo que um dos principais meios são os projetos de pesquisa e extensão. É uma utopia, mas se nós tivéssemos mais projetos de extensão que nossos alunos tivessem a obrigatoriedade de participar, pelo menos uma vez ao longo da graduação, e esse projeto fosse parceria entre a relação escola e universidade, aí nós teríamos novas oportunidades de aprendizado.

F1: Então a proposta dessas horas dessa carga horária extensionista que veio agora colocar nos PPPS é uma possibilidade de aproximar?

F2: É uma possibilidade, ainda que fragmentada, cada uma dentro da sua disciplina, porque não existe essa unidade no curso, não existe, não existe, infelizmente, essa discussão em todos os campos de estágio, nessa relação olhando pro curso como um todo. Cada um pensa na sua disciplina, então vai ampliar, vai melhorar, mas precisaria ainda fazer um projeto único pra toda a escola, pra toda docência da formação do pedagogo.

F1: E de que maneira você, professora, nesses anos, por já trabalhar com a disciplina independente do estágio, conseguiu em algum momento propor alguma coisa dar esse feedback pra escola?

F2: Sim, em um momento bem específico da disciplina de estágio e da disciplina de didática, a turma toda tinha que fazer entrevista com os professores dos anos iniciais pra investigar um pouquinho o método do trabalho, de onde vinha a prática pedagógica deles? Qual concepção eles se fundamentavam? E eles fizeram uma pesquisa no PPP que dizia que era uma proposta e foram visualizar na prática, entrevistar esses professores pra ver se essa proposta, se essas práticas se aproximavam do PPP, e aí nós fizemos todos os gráficos, fizemos os levantamentos de dados e isso foi devolvido pra uma das escolas que teve uma participação bem grande de professores. Foi bem interessante, depois ela pediu aos acadêmicos, quando eles estavam no quarto ano estágio de gestão, pra que fizessem esse

trabalho com os professores pra que levassem uma discussão e fizessem uma problematização.

F1: Entendi, mas não foi na disciplina de estágio?

F2: Não foi nessa disciplina de estágio, mas sim de didática.

F1: Agora um pouquinho da questão da relação com a escola, como você sente a escola quando você vai lá com os alunos? Como você sente o professor ou como os alunos do ensino médio enxergam a universidade? O professor que recebe a coordenação, os próprios alunos que vão, como que você percebe essa relação de como eles recebem a universidade na escola?

F2: Isso varia de campus pra campus, campi pra campi. No campus avançado, nós temos espaço de abertura muito grande, uma relação muito boa com a escola do ensino médio, então eles não nos possibilitam desenvolver as horas de regências previstas, nós temos que fazer outras atividades. Eles não abrem campo pras horas totais de regência e nós fazemos oficinas depois, mas eles nos recebem muito bem e é uma semana muito esperada... nós fazemos oficinas pedagógicas com os estudantes do ensino médio no contraturno, porque eles não são liberados das aulas. Os alunos dão as sugestões dos temas, nós elencamos um tema pra semana. Ano passado foi a BNCC, trabalhamos os cinco campos da educação infantil e cinco campos da experiência, então é uma semana que eles esperam tanto na escola quanto os alunos. Na educação infantil isso é um pouco mais complicado, por exemplo, aqui em Guarapuava eles recebem muito o estagiário, muitas vezes chegamos nos CMEI: “puxa! lá vem o estagiário de novo”, e a rotatividade de professores de estágio é muito prejudicial a disciplina. Porque eu tive estágio, por exemplo, em 2016 e nunca mais tive. Então, quando você começa a estabelecer uma relação com o CMEI pra desenvolver um trabalho além daquela carga obrigatória, você não tem mais a disciplina, nunca mais volta a ter aula naquele município que é uma extensão, então isso é um prejuízo bem grande também pra essa relação escola universidade até pra desenvolver uma relação melhor com o CMEI ou com a escola.

F1: E, em algum momento, nesses anos com a disciplina de estágio, a escola pediu pra que a universidade fizesse alguma coisa? Que você lembra?

F2: Não, a universidade não chegou. Em 2016, não, em 2018, até chegou a conversar comigo e com os acadêmicos pra que eles participassem da semana do dia das crianças, pra auxiliar na recreação nas brincadeiras, mas aí não lembro se o tempo ficou ruim, ou o que aconteceu que teve um imprevisto relacionado com o tempo e eles acabaram mudando as atividades da semana e nunca mais nos solicitaram. A escola do ensino médio que tem formação de docentes costuma, às vezes, nos chamar. Semana passada teve uma semana da leitura, então eles perguntam se nós podemos fazer algum trabalho, auxiliar eles nas atividades, mas não acontece sempre, muito de vez enquanto, pelo menos enquanto eu ministro o estágio.

F1: Agora, para finalizar, de que maneira você hoje se articula com a escola desde o início do estágio ou como você, enquanto professora, não só da disciplina de estágio pode ser de outra disciplina, mas qual é a tua relação hoje na educação básica?

F2: Como professora da disciplina de estágio, que agora que nós vamos a campo, eu me vejo muito mais próxima da educação básica por meio da pesquisa, por meio dos meus orientandos, todos pesquisam a docência na educação básica dos meus orientandos, e por meio de grupo da pesquisa. As pesquisas que a gente faz vem da própria tese, mas desde o ano passado venho fazendo esse trabalho, essa reflexão, pensando em que momentos eu posso nas demais disciplinas me aproximar mais da escola. Até tenho um depoimento de uma aluna essa semana, foi bem interessante, ela está pesquisando prática e ensino do professor de artes dos anos iniciais e ela estava entrevistando os professores e a coordenadora chamou ela, que está 4º ano, fazendo o TCC e pediu para que se quando ela terminasse a pesquisa poderia dar devolutiva para os professores e se ela poderia conversar comigo pras nós fazermos uma oficina, mas eu ajudando na organização pra que os alunos administrassem os acadêmicos, ministrassem... então, eu me aproximo muito mais na pesquisa hoje porque mesmo em campo de estágio, mesmo que ele seja anual, ainda são momentos muito específicos na escola. Até 30 de outubro todos os estágios tem que estar finalizados, todas as etapas do estágio e aí a turma é grande, eles são em duplas e eles não abrem tantos campos de estágio, então eles tem dois CMEIS pra 20 acadêmicos e tem CMEIS que estão atendendo 8 horas. Porque mudou, esse ano tem CMEIS que estão atendendo 4 horas, e aí se estendem muito essas horas obrigatórias, mas eu venho pensando muito em estender essas horas pra que os alunos estejam na escola em todas as disciplinas que consiga aproximar eles.

Transcrição de áudio – Entrevista PF6

F1: Então, vamos lá, um pouquinho em relação à questão do estágio e a universidade. Primeiro você conta tua organização da disciplina, a disciplina que você tá agora como e como ela está organizada.

F2: A disciplina de Estágio de Gestão acontece no primeiro semestre na escola, gestão escolar, e no segundo semestre, gestão não escolar, não necessariamente tem que organizar primeiro e segundo semestre, um e o outro, mas é porque nas escolas, no segundo semestre, algumas escolas são organizadas em trimestres e agora eles têm bastante dificuldade de receber os estagiários por conta das avaliações, das reuniões pedagógicas, das reuniões de planejamento, enfim. Então, o Estágio de Gestão na escola como nos espaços não escolares, é organizado com observação, planejamento e intervenção pedagógica, tanto a observação como a intervenção pedagógica são feitos junto com a equipe pedagógica da escola, de forma que ele não se caracterize como docência quando essas intervenções são feitas com os alunos e essa é uma questão bem problemática nas escolas porque as escolas ainda têm muita resistência de receber os estagiários, porque o trabalho do pedagogo, da pedagoga na escola muitas vezes é sigiloso. Então, tem problemas

com alunos, têm problema de drogas, problema de abuso sexual, tem problema de prostituição, e a escola mantém sigilo, e é uma atividade onde há intervenção direta do pedagogo, mas os nossos alunos em formação não tem, não participam disso, e então chegam no estágio tem um certo limite, então desde a observação, eles fazem junto com a equipe pedagógica, e depois a intervenção, planejamento também é orientado pela professora de estágio, junto com a equipe pedagógica, pedagoga dependendo quantos pedagogos têm na escola.

F1: A escola chama a universidade para desenvolver algum tipo de atividade em parceria?

F2: Na formação dos professores e funcionários já fizemos inclusive algumas atividades, e dentro da universidade, porque a escola acha interessante tirar os professores da escola e vir pra instituição.

F1: Mas não é sempre que acontece isso?

F2: A gente tem um plano, então nós temos duas turmas no Campus x, mais uma turma em Laranjeiras do Sul e uma turma em Chopinzinho. Nós temos um plano de ensino, elaborado coletivamente, mas o professor tem autonomia pra organizar as atividades de estágio, pra fazer os encaminhamentos de estágio... então vai depender de como o professor organiza. Dos treze anos que vai completar esse ano na universidade, há onze anos trabalho com esse estágio, então eu sempre procuro fazer cada vez mais o trabalho do pedagogo porque muitas atividades chegam na escola, a escola quer colocar os estagiários para fazer intervenções pedagógicas com os alunos e muitas atividades caracterizam-se como docência, então a gente tenta sempre, eu tenho tentado sempre fazer com que cada vez mais essas intervenções deles sejam o trabalho real do pedagogo, então é especialmente acompanhar conselho de classe, fazer o pré-conselho, então tem escolas e também as atividades que a gente vai desenvolver depende da abertura e do acolhimento da escola, então aqui em Guarapuava, alguns anos que eu trabalhei aqui, esse ano estou em Laranjeiras e tem algumas escolas que nos acolhem bem e deixam, dão muita abertura pra nós, sugerem desenvolver práticas, e o próprio conselho de classe também deixa participar. É uma observação participativa que dá voz pra eles, se eles quiserem fazer alguma pergunta, deixam, então algumas escolas, tem duas escolas aqui em Guarapuava que permitiram a gente aprofundar, participar um pouco mais no trabalho efetivo do pedagogo, mas tem outras que não abertura, inclusive numa escola os alunos foram convidados a se retirar do conselho de classe, a pedagoga autorizou e o diretor, na hora do conselho, pediu pra se retirar... então, assim, às vezes o professor até quer fazer alguma coisa, inserir mais os alunos, os estagiários no campo de trabalho mas a escola não permite.

F1: Em algum momento desses treze anos de estágio que você atua, em qualquer estágio foi possível fazer algum tipo de feedback pra escola a partir das ações desenvolvidas pelo estágio?

F2: Não! Isso foi discutido nas reuniões com os professores de estágio, que é necessário, que precisa reunir as escolas, e pra começar os estágios é preciso fazer uma reunião com as escolas, com o núcleo, apresentar nossa proposta, e no final fazer esse feedback. Mas isso não sai, sabe? Isso não se materializa, isso fica na discussão, nessa reunião, e não se materializa. Mudou a partir deste ano nas escolas estaduais que a gente faz estágio tanto do ensino médio, como de gestão, o de gestão ele é feito nos anos finais Ensino Fundamental e ensino médio, que o professor precisa fazer uma reunião com a equipe pedagógica, que tem que apresentar a proposta... o professor ia direto “eu vou em tal escola”, decide por uma questão geográfica, ou porque sabe o que é aquela escola tem uma gestão avançada na Perspectiva da gestão democrática, então a gente acabava selecionando as escolas por isso, pelo nosso contato com a equipe pedagógica, então a gente sabia que ia ser bem recebido lá. Eu acho que já é um fator importante para a gente selecionar a escola, mas agora o núcleo tá querendo regulamentar os estágios nas escolas estaduais, e está exigindo novamente o convênio, porque a universidade não fazia mais convênio de estágio, só um termo de compromisso. Agora além do termo de compromisso, o núcleo está exigindo um convênio e mais um monte de documentos dos alunos para regulamentar, pra ficar mais de um respaldo legal, mais efetivo e mais seguro pra essas escolas estarem recebendo esses alunos, né? Aqui no município é a posição do núcleo foi quem fez uma reunião com a chefia do departamento, porque nós não temos um coordenador de estágio na universidade, então é a vice-chefe do departamento que está fazendo. Já tivemos coordenador de estágio, porém depois que os professores colaboradores perderam o TIDE, até se você olhar na tua pesquisa, não sei se você vai fazer esse mapa, dos professores do estágio quantos são colaboradores e quantos são efetivos, tem poucos professores efetivos de estágio, a maioria são professores colaboradores, e quando nós perdemos o TIDE, várias atividades que a gente assumia antes agora nós deixamos de assumir, não que não possamos, nós podemos mediante o termo de trabalho voluntário, mas acabamos deixando e antes era a professora colaboradora que era coordenadora de estágio, e depois nunca mais teve.

F1: Então, partindo dessa articulação, dessa aproximação da escola da Universidade, a gente sabe que isso está posto legalmente, é um princípio que está nas diretrizes de 2015, mas como isso está sendo efetivado? Existe alguma outra maneira além dos estágios, ou a partir dos estágios, que aproxima a universidade da escola, além dessa carga horária, deixada institucionalizada da disciplina, você vê uma outra maneira de articulação ou não?

F2: Eu vejo como um problema estrutural no departamento... se você olhar lá no nosso PPP, ele também não tem um, eu não vou lembrar exatamente como é que está, mas está registrado lá uma estrutura que deveria ser cumprida, e nas reuniões a gente tem colocado muito isso, que vai ter que ter essa cobrança. Nós precisamos ter carga horária para ter um articulador, nós precisamos para haver essa articulação, de um articulador lá na proposta pedagógica. O professor tem 20

alunos, então não consegue da conta dessa articulação, uma articulação mais efetiva com a escola... ela tem que ser uma articulação coletiva, não é de um professor de disciplina, até porque só de um campi nós temos quatro professores de estágio, de uma disciplina de estágio, então, veja, o de gestão tem quatro professores, duas da noite, dois da manhã, na da educação infantil tem quatro professores, dois da noite, dois da manhã, então eu não posso descer. Eu entendo que não pode ser uma articulação individual do professor de cada disciplina, deve ser mais uma articulação do departamento de Pedagogia da universidade com as instituições concedentes de estágio, e há lá no nosso PPP, menciona essa articulação, mas isso não se efetiva por falta, por essa questão estrutural, por falta desse sujeito, desse coordenador de estágio, que faça essa mediação entre as instituições concedentes de estágio e os professores de ensino e os acadêmicos. A partir desta articulação juntos pensaríamos ações efetivas nessa questão que você quer chegar, nessas ações efetivas, seja por meio de estágio, extensão... mas as ações vão ser resultados dessa. Tem pessoas mais empenhadas nesta articulação também, “ahh, não tem um coordenador, não tem como fazer, eu mesmo faço”... então tem experiências, tem algumas experiências mais efetivas dessa relação, dessa articulação, tem sim, mas individuais, então dá para dizer que o departamento, o estágio do curso de Pedagogia da universidade não caracteriza essa articulação não, o curso de pedagogia tem experiências que caracterizam essa articulação, a partir do entendimento de cada professor. Então essa rotatividade também da disciplina pelos colaboradores é muito grande, nós temos, e sempre tem colaborador com as disciplinas de estágio, mas às vezes muda a disciplina de estágio do colaborador, eu, por exemplo, o estágio que eu estou é o de Gestão, mas agora eu estou com o do de Ensino Médio também, então eu não tenho ainda o entendimento da organização deste estágio como eu tenho do estágio de gestão, que eu já venho lá de trás. Então essa rotatividade é um agravante, um problema, que impede essa aproximação com a escola, quando você está chegando, a coordenação da escola cria uma certa confiança com você, quer que a gente se aproxime... troca professor, troca disciplina e você nunca mais fica perto da escola, e tem mais uma coisa que eu acho muito importante nisso, Melissa, que é a carga horária do efetivo e do colaborador, professor de estágio é um professor efetivo quando ele assume a disciplina de estágio ele fica com um mínimo de oito horas aula, então olha, quantas horas ele tem para acompanhamento do aluno, do estagiário na escola, quanto tempo ele tem para o contato na escola, para desenvolver ações com a escola, né? E nós, colaboradores, temos quinze aulas, nós temos o dobro de aula de um efetivo, então assim acarreta numa sobrecarga de trabalho bem grande, porque nós temos uma disciplina, eu, no caso, tenho duas disciplinas de estágio, eu tenho dezesseis aulas, eu tenho que dar conta para as outras disciplinas também, e pro professor efetivo, às vezes, ele tem uma disciplina de estágio, mais uma disciplina ele já fechou a carga horária dele, então ele tem duas turmas, enquanto nós temos que trabalhar, esse ano eu estou com seis turmas, então esse é um agravante também o maior número de professores são

colaboradores, com uma carga horária bem alta, o dobro da carga horária dos efetivos.

F1: Pensando então um pouco na escola agora, a gente já conversou sobre a universidade, você contou sobre a disciplina, agora vamos pensar um pouco na escola: tanto o professor de estágio, quanto o professor da escola que recebe o estagiário, como que é teu entendimento, e como você percebe o entendimento do professor da escola, enquanto a escola sendo um campo do processo formativo docente. Como que você compreende isso, e como que você acha que o professor percebe, ou não percebe, ele se sente participe do processo ou não, como que é esse entendimento de você em relação à escola, e o professor que está lá na escola?

F2: Primeiro que o campo de estágio é um lugar onde o nosso estagiário, aluno estagiário depois de formado vai trabalhar, a escola é muito complexa, então eu penso que ele tem que estar muito inserido, ele tem que viver, experienciar ao máximo possível daquele desse universo que amanhã vai ser o trabalho dele, e aí seja no estágio de gestão, seja do ensino médio, há ainda muita resistência de ter estagiário. Talvez, nesses 13 anos que eu sou professora, eu já tenho vários egressos nossos hoje que são pedagogos da escola, que são professores na escola, e que eu encontro lá agora como colegas de trabalho, e eu tenho aquela mesma visão do início, que eu falava com eles enquanto eles eram os estagiários, “olha gente, a professora não quer você lá porque ele tem uma insegurança” e que a gente percebia, ainda tem, de dizer sim a todos, todos do estágio curricular, ele é uma exigência para todos os cursos, então o professor que está lá já teve que fazer estágio, também já precisou do estágio, então vocês hoje estão precisando de estágio, amanhã como pedagogos, como professores, não tenham essa resistência, recebam quem vem depois... mas eu chego lá e encontro meu egresso lá, que já foi meu aluno, que escutou tudo isso e tá resistente também, então a gente ainda percebe essa resistência, esse medo do que o estagiário esteja lá anotando alguma coisa sobre ele. Então, um encaminhamento que eu faço é no roteiro da observação, seja mostrado pro o professor e pra equipe pedagógica, então tudo que o meu aluno vai na sala de aula ou lá junto com a equipe pedagógica observar, ele tem um roteiro, o aluno não vai sem um instrumento, e esse instrumento, esse roteiro, é apresentado para o professor antes, mas mesmo assim a impressão que a gente tem é que o professor pensa que sempre sente que ele está sendo vigiado, que ele está sendo fiscalizado. Então peço também para os alunos que escreveu lá, fez anotações, depois sente com o professor, não precisa dizer “olha o que eu escrevi”, mas senta com o professor e faz alguns questionamentos de forma que ele enxergue, que você fez para ele... isso a gente foi percebendo, assim mesmo a gente foi avaliando os pontos positivos disso, porque ao longo das observações os professores vão se soltando porque indiretamente ele senta lá com o caderno dele, o diário de observação dele, com alguns pontos pra conversar com professor sobre isso, mas o professor enxerga e fica uma relação transparente e assim vai melhorando essa relação.

F1: Agora, para fechar, os acadêmicos que vão para escola conseguem perceber a escola como um campo formativo?

F2: Sim, eu acho que as experiências que eu tive até agora, e eu acho que os estágios são determinantes, na escolha do lugar em que eles são formados, para eles trabalharem. Então, é no momento dos estágios que eles identificam se eles querem trabalhar na educação infantil, se eles querem trabalhar com os anos iniciais do fundamental, se eles querem ser gestores, se eles querem ir para os espaços não-escolares que eles podem atuar, eu acho que é um momento, sim, eles enxergam, então todas as socializações, as discussões sobre o estágio que a gente faz ao longo dos estágios, e no final ao término dos estágios, isso fica claro, eu considero que eles se encontram.

F1: E atualmente, quais são os maiores dificuldades dos alunos nesta formação, ou também qual a maior dificuldade em relação aos estágios?

F2: Eu acho que as dificuldades em relação aos estágios é mais essas essa questão do contato, de organização com a escola, alguns mais resistentes outros não. Mas para o nosso aluno, aluno da licenciatura, é a questão financeira, é a questão do trabalho deles, é eles conciliarem estágio e trabalho... e aí tem uma grande contradição porque muitos atuam na área de educação como estagiários, seja lá estagiários por meio daquelas convênios com escolas do município, ou as próprias escolas do estado, que não facilitam a formação superior deles, e eu considero que é uma contradição, porque eles estão na qualificação profissional, é para voltar melhor da sala de aula, onde a maioria está. Sabe que o aluno está em formação e que ele vai, e que tem direito a isso, mas não facilita, não facilita em nada, eu acho que a maior dificuldade é essa. Mas só eu tenho encontrado na organização dos cronogramas de trabalho, porque eu procuro atender todas as necessidades deles.

F1: Qual tua concepção de estágio construída nesses treze anos que você trabalha com a disciplina?

F2: O estágio é essencial para o professor... esse chão da escola, esse estar na escola, esse contato como campo de trabalho deles, é muito importante pra formação deles, de uma coisa que eu tenho dito para eles assim e entendo, acho que essa é a minha concepção do estágio, na universidade, a gente ensina para eles o que é ideal, dentro da perspectiva da gestão democrática, eu vou falar mais dentro do meu estágio na perspectiva da gestão democrática, e a gente trabalha tudo o que é ideal, e a partir de autores que trabalham nessa perspectiva, de a gente saber o que é possível fazer a partir de experiências que deram certo, para a gente chegar na escola, que é o real, que você vai se deparar com a realidade, intervir, e transformá-la. É partir do conceito do Marx, que não basta conhecer a realidade, mas precisa intervir, para transformá-la. Eu penso que o estágio tem um papel muito importante nesse sentido, a partir desse conceito, porque não adianta na universidade a gente discutir a precariedade da escola, o número excessivo de alunos, a condição do trabalho do professor, isso e aquilo, e a gente tem que estudar

o que é ideal, que escola queremos, o que que é uma educação de qualidade, que passos nós temos que dar nessa direção. Então agora nós vamos chegar na escola e vamos nos deparar com a realidade, vamos intervir, e transformá-la. Eu acho que é um pouco que eu entendo do que o estágio do que ele se configura, nesse caminho.

F1: E a disciplina de estágio, você considera ela como uma articuladora, de forma contínua? É possível essa aproximação a partir do estágio mesmo diante dessas dificuldades de carga horária, de troca de professor da escola, de a escola às vezes ser resistente?

F2: Acho que é, acho que é possível, sim, mas é necessário essas ações que eu disse lá no começo: precisa estruturar isso, precisa dessa estrutura, precisa-se estabelecer essa relação, com planejamento das ações que serão realizadas em cada ano, então precisa dessa, no nosso caso, dessa conversa com o núcleo, quais escolas vão fazer parte deste, eu acho que não dá nem para a gente chamar de projeto, mas esse programa... ele poderia ser um programa inicial de cinco anos e depois reavaliado, ou todo ano avaliado e depois ver como que procede, mas acho que a partir de um programa com diversas ações, com determinadas escolas, porque a gente não vai conseguir fazer isso com todas as escolas, no caso de Guarapuava, porque ainda tem as especificidades das extensões, tem muitas diferenças, mas eu acho que é possível sim.

Transcrição de áudio – Entrevista PF7

F1: Olá, professor. Me faça um relato sobre a disciplina de estágio que está atuando neste ano.

F2: Nesse ano eu estou com a disciplina de estágio pedagógico, então, nas disciplinas do ensino médio que é o último ano desse estágio, que mudou a grade, no ano que vem o quarto ano tem essa disciplina. É uma disciplina que tem oitenta horas, divididas em trinta horas de planejamento, trinta horas de observação, e vinte horas de atuação. Eu vejo como um dos estágios mais tranquilos, porque percebo que como os alunos também são novos, eles se identificam muito com os adolescentes e é o estágio que, além de irmos até a escola, trazemos eles até a universidade, mais ou menos em outubro nós temos um evento que se chama semana das normalistas. Aqui em Guarapuava só tem uma escola com esse estágio né, porque é do curso do magistério e a experiência que eu vejo foi bem boa, tanto no ano passado, quanto esse ano também, porque os alunos vêm até a universidade em um determinado período, e outro nós vamos até eles. Tem alguns percalços no caminho relacionados à prática porque como só tem uma escola, e nós temos uns cinco, seis curso de pedagogia na cidade, é muito difícil marcar pra nós irmos até lá para fazermos as atuações, no caso nós só fazemos oito horas de observação, dessas trinta, o restante se divide em outras atividades, e fazemos somente quatro horas de atuação lá na escola porque a escola não tem mais tempo,

porque tem cursos a distância, outras universidades e a gente não tem como desenvolver. Então o que eles disponibilizaram pra nós foi somente quatro horas de atuação lá, e depois mais vinte e duas horas de atuação na semana das normalistas, que eles vem pra universidade, então esse foi o problema maior porque, por exemplo, no ano passado faltaram quatro horas que nós tivemos que fazer no curso de pedagogia indígena, porque não tinha onde fazer, levando em consideração que eles também fizeram o magistério e acabamos conseguindo fazer assim. É uma das disciplinas que eu mais gosto, eu tive em 2017 o curso... O estágio em gestão escolar e não escolar foi ótimo também, mas esse que me identifico mais, e também eu percebo que as acadêmicas gostam mais desse, do que do estágio de gestão, porque sempre comentam uma coisa ou outra relacionada, a própria interação, eles se sentem mais na escola pela própria característica do estágio, da interação com os estudantes já que muitos têm uma diferença de cinco, seis, anos de idade, dos acadêmicos e isso aproxima bastante todos eles.

F1: Existe alguma maneira ou você já está fazendo esse ano ou já fez nos outros anos alguma experiência, alguma ação, algum projeto feito na escola, que você conseguiu dar esse feedback, um retorno pra escola?

F2: Só algo relacionado ao próprio estágio mesmo, dentre as ações está a semana das normalistas, mas isso faz parte do cronograma de estágio então não dá para falar que é algo a mais, porque tá dentro da carga horária, né? É, mas eu mesmo nunca fiz, nenhum feedback posterior, a gente faz, assim, uma reunião depois com a coordenadora de estágio, pra pegar os pontos positivos, na verdade não é coordenadora de estágio, é a coordenadora do curso, então nós fazemos com ela, pra passar os pontos positivos ou negativos. Mas, não, nada assim em específico de retorno depois de nós utilizarmos esse espaço.

F1: Em algum momento a escola já chamou a universidade para fazer algo além do estágio?

F2: Já sim, não a mim enquanto professor de estágio, mas eu já presenciei enquanto professor e também me chamaram enquanto professor de outra disciplina pra fazer alguma coisa na escola, principalmente lá, nessa mesma escola que é o estágio, eu não tinha esse estágio e eu fui dar um curso de normas pra TCC, por mais que eles tenham curso em nível médio, e eles têm uma disciplina que ao final do quarto ano eles escrevem um texto em formato de trabalho de conclusão de curso que precisa seguir regras, normas da ABNT, então eles me chamaram pra falar sobre isso e eu acabei indo mas não tinha nada a ver com estágio.

F1: Sobre a articulação, termo este que vem lá nas diretrizes de 2015, compreendemos que é um princípio legal e que está nos currículos dos cursos, e como será que ela é efetivada dentro do curso? Como existe essa articulação com a educação básica, não só no estágio, mas pensando em todas as disciplinas como um todo e de que maneira isso está se efetivando ou não está se efetivando?

F2: Eu penso que agora, desde o final do ano passado, metade do ano passado e este ano, talvez ela esteja se articulando e esteja acontecendo a partir dessas novas regras de extensão/da curricularização. Isso porque na própria disciplina de alfabetização que eu tenho, eu tenho dentro das cento e duas horas, vinte e duas horas que eu tenho que participar com os alunos de atividades lá na escola, tem que ser na escola. Mas eu vejo como algo que possa ajudar nesse processo, nessa aproximação com a educação básica.

F1: E o grupo de estágio do teu departamento pensa em alguma maneira de se aproximar com a escola, já teve alguns momentos em que isso foi possível? Existe uma coordenação pra intervir/resolver isso? Ou não existe essa aproximação da escola?

F2: Então, eu vejo que há um objetivo maior, que talvez seja mais cumprir o horário para dar conta dessas questões burocráticas, as discussões sobre participar no contexto da escola de uma forma mais ampla e geral, elas acontecem, mas não se familiarizam como um todo, cada professor com sua disciplina pensa em estratégias pra ir até a escola, e se aproximar de alguma maneira, mas eu não vi nada ainda de palpável até o momento. O ano de 2018 que eu fiz em Laranjeiras nós tivemos uma participação bem significativa no estágio de gestão com os Ceebejas de lá de Laranjeiras, porque aí partiu deles também, eles solicitaram que a gente fosse até lá e participasse da formação do grêmio estudantil, por exemplo, pensando nas instâncias colegiadas. Então eu vi que naquele momento se deu uma aproximação maior, mas nessa disciplina específica ainda não se dá como um todo, é como eu disse, cada um tem seu estágio e não há esse trabalho coletivo ainda. E sobre a questão de coordenação de estágio, esse ano partir das discussões do fórum das licenciaturas ficou decidido um coordenador institucional de estágio, mas nós tivemos uma reunião que foi falado sobre isso, e a especificidade do nosso curso é que nós temos um professor que trabalha em conjunto com esse coordenador institucional mas não está nada decidido ainda, até onde eu sei, que vá até a prefeitura e faz esse primeiro contato.

F1: Professor, o que você acha que mais distancia e o que mais aproxima a universidade da escola, ou vice versa?

F2: Eu acho que o distanciamento se dá pelo fato de que a escola vê a universidade como nosso lugar dos pensadores, sabe? Eles olham a universidade como se fosse algo muito diferente da escola, não veem a universidade muitas vezes como espaço acolhedor, porque olham só aquele professor doutor, esse é mestre, isso aquilo, e até quando nós vamos para as observações a gente percebe que o professor faz todo um planejamento diferente, ele muda a rotina do dia a dia dele porque ele tem medo de alguma forma ser criticado, então talvez esse olhar que ele tem pra universidade, assim, não que seja tão negativo, mas enquanto aqueles que sabem que detêm pelo menos a questão teórica acaba distanciando um pouco, sabe? E o que aproxima é o eu vejo quando se tem o diálogo, a interação, o respeito pelo trabalho que a escola faz também, que muitas vezes acaba ficando de lado, mas

quando você acaba, quando você escuta e ouve o que a escola tem pra dizer a partir das demandas deles eu acho que isso aproxima um pouquinho.

F1: E em relação ao acadêmico, ele consegue perceber a escola como um campo do processo formativo?

F2: Então, o que eu tenho visto dos meus alunos é que eles se empolgam bastante quando tem essas atividades práticas da escola, conseguem olhar pra escola como um lugar onde eles atuarão depois, e mais ainda, em alguns momentos falta certa maturidade com relação ao próprio trabalho, ao que fazer, por exemplo... às vezes eles chegam lá no final do ano “professor, se eu tiver que fazer um PPP na escola eu não sei o que eu vou fazer, e a agora?” mas eu pergunto “mas você não teve estágio na gestão, por exemplo?”, “é, né?”, “o que foi discutido em relação a isso? Como você pode elaborar, pensar esse processo?”... isso aí a gente vai conversando com eles e vai percebendo que eles vão retomando coisas que eles já viram, mas tem alguns momentos que a gente tem a impressão que não sei onde eles estavam quando foi discutido e falado alguma coisa, porque é como se fosse algo novo, algo que já foi falado e discutido há muito tempo, então eu percebo algumas questões assim ainda em relação a própria maturidade, principalmente no primeiro e no segundo ano, a partir do terceiro eles já começam.

F1: E qual seria o maior desafio enquanto professor de estágio para estar mais próximo da escola, mais presente?

F2: Eu acho que, no meu ponto de vista, o professor de ensino superior, não só o de estágio, deveriam se entender, não todos, mas tem muitos que parecem que algumas coisas os distanciam da própria escola e parece que aquela rotina que acontece na escola não faz parte de nada da rotina deles, tanto que alguns alunos falam: “nossa, essa situação que eu vivi lá, se eu colocasse tal professor, não sei se ele também ia conseguir resolver”, porque os alunos conseguem perceber que muitas vezes o discurso que o professor fala durante o estágio não está tão relacionado com aquilo que acontece lá dentro, então eu vejo que deveria ocorrer mais ações que aproximassem a escola da universidade, mas sem um preconceito com relação a universidade de ser um lugar superior, que estão os que detém o conhecimento, talvez não é nenhum e nem outro mas, que cada um com suas características. Talvez a escola vir até a universidade, mas não a universidade ficar esperando até chamar. E às vezes, quem somos nós pra chegar e dizer “faz isso, que vai dar certo” sem conhecer muitas vezes a realidade da escola, o espaço específico? Porque por mais que um professor tenha um contato, e conheça a rotina de uma escola de uma forma geral, algumas muito específicas, no caso o nosso colégio que a gente atua aqui, lá no PPP fala que a escola atende um grupo de alunos ou a maioria dos alunos numa situação classe média baixa, por exemplo, e a gente vai lá e vê que não é isso.

F1: A última questão: qual a sua concepção de estágio?

F2: Na minha visão, eu até venho pensando com meus alunos nesses últimos dias que a gente estava conversando sobre, mas eu vejo que o estágio materializa o que a gente vem conversando e falando discutindo com o aluno desde o primeiro ano do ensino, por exemplo, porque é até uma questão que eles comentam bastante... até aqueles que fizeram magistério, que a Universidade é um espaço desse disco, tem muitas teorias e a gente acaba esquecendo da prática muitas vezes, aí eu comento com eles. Então, eu vejo o estágio como um espaço em que ocorre essa articulação da teoria e da prática, porque é necessário a teoria mas também é necessário que se saiba a prática, mas também muito mais o estabelecimento dessas relações também. Não só pensar nas questões burocráticas que estão nesse meio, então de uma forma geral seria isso. Eu vejo o estágio de extrema importância e relevância porque muitas vezes é o único espaço, o único lugar, que vai possibilitar que aquele acadêmico tenha acesso à escola antes do trabalho deles, porque às vezes a gente fala ao aluno de pedagogia “chega, ele já fez magistério, já trabalhou de estagiário”, mas tem alunos do quarto ano que só foram pra escola quando atuaram no momento do estágio... então, o professor quando pensa dessa maneira acaba até pecando muitas vezes porque esquece de questões simples. Eu até tenho visto questões simples, desde a divisão do quadro, que o estagiário vai lá e começa a escrever do começo ao fim e a criança fica perdida. Então, questões simples... é por esse motivo que eu vejo aqui que o estágio é importante e de extrema relevância nesse caso, agora eu penso que talvez um dos objetivos que você falou anteriormente, que eu acabei esquecendo, pensei aqui mas não falei, é talvez de estabelecer relações também entre o próprio estágio e a curricularização, sabe? Porque os alunos falaram em ir pra escola, e já pensam no estágio. No ano passado, eu falando da curricularização, e eles falaram “professor, e as fichas de estágio?” não é estágio, então talvez seja trabalhar em conjunto com estágio, com a própria curricularização.

Transcrição de áudio – Entrevista PF8

F1: O conceito de articulação está posto nas Diretrizes de 2015, como uma ação/proposta para aproximar a universidade da escola. Ela está posta como um princípio legal, mas como você, enquanto professora do estágio, percebe essa articulação entre a universidade e escola?

F2: Através dos contatos que a gente faz com o núcleo, depois vai conversar com a escola, e retorna isso com os alunos, e através de uma conversa com os alunos articula para que os alunos cheguem lá com esse processo organizado seria mais alguma coisa.

F1: Certo, vamos pensar no contexto dos professores de estágio do seu departamento, tem algum movimento, alguma ação, algum projeto, alguma coisa que partiu do estágio, que é desenvolvido ou não?

F2: As ações de extensão você diz?

F1: O que for...

F2: Sim, tem os projetos que articulam junto, digamos um dos projetos que acontecem na brinquedoteca, acontecem nos laboratórios na brinquedoteca com a educação infantil, no laboratório de leitura, contação de histórias, e quando teve a semana do brincar, já foram desenvolvidas atividades que aconteceram na escola com os alunos e com a faixa etária desenvolvida na hora do intervalo, no recreio, então já aconteceu isso em momentos anteriores.

F1: Mas na tua disciplina você consegue alguma ação com a escola, além desse primeiro contato, digamos assim, burocrático?

F2: Não, não geralmente não.

F1: E você, como professora de estágio, percebe que é necessário um feedback da universidade para a escola, uma contrapartida em relação ao que nós professores de estágio realizamos lá?

F2: Então, na minha forma de ver o estágio, eu converso com o diretor e digo pro diretor que a avaliação dos alunos não é minha, e não é dela, é um conjunto, dela, meu e dos professores, então eu sempre faço uma fala, principalmente quando eu estava com o estágio da Educação Infantil, sempre fiz uma fala com a diretora, sempre fiz uma fala com todos os professores, então eu chegava lá articulava isso, e aí durante a semana eu não conversava, não ia lá observar apenas os alunos, eu observava o aluno e conversava com todos os professores, um por um, e perguntava o que é escola contribuiu, o que achou que foi bom, que não foi, e sempre fazia uma avaliação com as professoras e sempre me colocava à disposição. Então minha ideia, no estágio sempre foi essa contrapartida, em relação a conversar com o professor e fazer ele perceber que o aluno está lá em formação e a nossa forma de avaliar esse aluno.

F1: Diante do trabalho que você me relatou, percebo que você envolve o professor no processo para que ele sinta-se participe da formação do estagiário.

F2: Isso, eu sempre fiz questão de deixar bem claro, tanto que antes do aluno ir pra lá, eu sempre ia várias vezes nos espaços, conversava com a direção, conversava com os professores, e os professores que iam receber o estagiário.

F1: E sobre a organização da tua disciplina de estágio e das demais disciplinas que você trabalha, você acha que favorece essa aproximação com a escola?

F2: De todos os estágios que eu trabalhei, eu acho que o que aproxima mais é o estágio da Educação Infantil, porque no estágio da educação infantil a gente tem uma relação muito próxima com a questão da criança pequena, a gente tem uma relação muito próxima em relação aos pais, em relação a vários professores... então, no ensino fundamental essa relação às vezes não é tão próxima e no ensino médio a gente vai mais nas disciplinas pedagógicas, então é algo que você fica restrito, acho que na educação infantil a aproximação ela acontece mais.

F1: E em relação à formação, o que você pode relatar sobre como o acadêmico estagiário percebe o processo formativo e o estágio, é possível ele vislumbrar esse processo?

F2: Essa relação é bem complicada, sempre comentava com os alunos: “o que nós vamos fazer lá no estágio?”, “ah, nós vamos observar”, “mas nós vamos observar o quê?”, “ah, nós vamos observar a prática da professora”... então a ideia que eles entravam na discussão em sala de aula era que eles achavam que eles iam lá observar a professora, e aí eles iam chegar dizendo “o professor fez isso, isso e isso de errado”. Aí eu deixava bem claro: “você não vai lá observar o professor, você não vai lá observar o aluno, você não tem condições de dizer que essa professora está com uma prática errada”, primeiro nós temos no estágio a questão das horas, elas são muito pequenas, então eu sempre dizia pros alunos que nós vamos ter uma ideia, uma nuvem do que é a escola, nós não temos condições de avaliar a vida da escola, nós vamos avaliar situações, e vamos perceber situações de conflito, e vamos nos perceber, se fosse naquela situação de conflito, qual seria a tua atitude? Então eu deixava bem claro pra eles. Eles diziam “eu vou observar a criança”, eu perguntava “como as crianças brincavam?”, eles respondiam que não percebiam, era hora do recreio, as crianças no parque, de 3 anos... eles não tinham esse olhar, entende?. Primeira vez que eles vinham, eles traziam tudo isso e eu discutia e fazia com que eles percebessem a dinâmica da escola, as relações os conflitos, principalmente na educação infantil o conflito é diário e é no conflito que a criança aprende, então, eu sempre dizia isso pra eles, eles diziam assim “professora, eu observei atividades pedagógicas”, “ah, então me diga o que são pedagógicas”... aí eu dizia “você entrou na escola, você é pedagógica, todo ato pedagógico intencional, então teu olhar pra criança é pedagógico, teu bom dia é pedagógico”. Então em relação à formação eles chegam realmente muito equivocados, do que é e ao longo da disciplina, a gente vai trabalhando isso. Até na escrita do memorial, a forma de como eles escreviam: “a professora fez tal coisa”, e não entendiam essa dinâmica. Em relação à formação é algo bem delicado, e que a gente tem que trabalhar muito e que um estágio apenas talvez não seja suficiente. Então, talvez, com todos os estágios, durante o processo dessas disciplinas, quem sabe eles vão entendendo isso, entendendo esse processo, de que o estágio não dá condições plenas de eles avaliarem o trabalho do professor, porque eu sempre fazia uma comparação com eles de quantos dias os professores ficam, aproximadamente duzentos dias, então agora multiplique isso por horas, e veja quantas horas de estágio nós fazemos... então eu sempre fazia eles terem essa ideia do tanto de horas que o professor fica e do tanto de horas que nós fazemos no estágio.

F1: É possível nos relatar alguma possibilidade que você está conseguindo se articular com a escola? Ou não há possibilidade?

F2: Minha carga horária é muito cheia enquanto colaboradora, não eu não tenho, Melissa, eu não enxergo nenhuma possibilidade. O que te relatei é o máximo que eu consigo fazer para me articular com a escola. E a gente consegue se articular com a escola dentro do mínimo, o que é muito ruim porque a carga horária é altíssima, eu o

trabalho com a RT 40, eu tenho quinze disciplinas dentro da sala de aula, e mais o estágio, então eu tenho seis ou sete disciplinas com ementas diferentes então o estágio está esmagado dentro dessas possibilidades. A gente cumpre o necessário, mas não cumpre o suficiente para que o trabalho pudesse ser bom o suficiente. Tanto que mais vezes você está lá, você está mais disponível para o aluno, muitas orientações você só consegue orientar o aluno dentro da disciplina, você não consegue orientar aluno fora, e tem alunos que precisam de mais orientação, então o que você tem que fazer? Você tem que se desdobrar pra orientar esse aluno, porque senão esse aluno não vai.

F1: Para finalizar, e nesses teus anos de experiência com todos os estágios, em algum momento a escola pediu alguma coisa a você, por exemplo: “nós estamos precisando disso aqui, a gente quer que você desenvolva isso”, “teu estágio foi ótimo, maravilhoso, mas você podia fazer isso, ou você poderia vir aqui fazer uma formação?” ou “venha fazer um projeto”... Em algum momento desses teus anos de estágio a escola chamou a universidade pra alguma coisa?

F2: Não! Enquanto professora nunca chamou, eu sempre me dispus, mas a possibilidade nunca aconteceu, eu acho que não se consolidou justamente por esse formato, que você vai lá e desenvolve e às vezes a escola está tão preocupada e não consegue te enxergar como um colaborador, a escola só compreende “ufa! Terminou! graças os alunos saíram! agora vamos voltar pra nossa rotina”. Então, eu acho que nesse formato que acontece, a escola e o CMEI não conseguem enxergar a universidade como parceira, porque a universidade não cria esse vínculo, um tempo suficiente pra que aconteça isso, então de repente aquele foi o primeiro ano, e daí no ano seguinte não recebe nunca mais, nunca mais parece, você nunca mais ouve falar da universidade, então não se constrói um vínculo, não dá segurança pra eles pra chamarem você.

F1: A maneira que está organizada a proposta curricular do curso, a maneira que estão organizadas as disciplinas dentro do curso, os três estágios que você me contou agora, como que estão diferentes, essa organização curricular que está na proposta pedagógica, que cada professor vai organizando a sua maneira, possibilita aproximação ou afastamento da escola?

F2: Eu acho que se mantém o mesmo... Eu acho que vai se manter no mesmo aspecto, porque não existe uma escola definida, todo ano você precisa ter um contato, então se não houver, digamos assim, uma parceria específica, onde você faça isso e que haja uma maior aproximação, isso vai ser ainda uma cultura do estágio, a cultura que o estágio vai lá e acontece e pronto, enquanto não existir essa aproximação de forma mais coerente e mais concreta.

F1: E essa aproximação, será que tinha que partir de uma proposta da universidade via secretaria ou secretaria para universidade? Como você pensa em uma possibilidade de melhoria em cima disso?

F2: Eu acho que a universidade tinha que ir até às secretarias municipais e explicar e justificar a presença de um coordenador ou da universidade, porque a gente vai lá apenas enquanto professora, então existe uma dificuldade, porque às vezes a secretaria tem as questões políticas e acha que a universidade está indo lá ocupar o espaço que não é dela, porque ela ainda não se sente essa parceria... então a universidade tinha que ter uma política, até uma Reitoria que organizasse isso, e vinculasse Reitoria, Secretaria Municipal, porque se não tiver isso, a ideia é que a universidade vai lá vigiar o trabalho, infelizmente ainda tem essa cultura de vigiar o trabalho do professor, muitos professores ainda pensam “vem estagiário, eu tenho que mudar minha postura”, então mascara... por isso que o estágio não é claro, porque às vezes a gente vai lá e pega uma situação maquiada, a gente não pega uma situação real. Se o aluno tivesse o ano todo, todo o mês ele tivesse uma semana por mês dentro da escola, mas digamos assim, trabalhasse junto com o professor como um estagiário não remunerado, mas como estagiário pesquisador, porque sabe que o estágio precisa ser uma fonte de pesquisa, aquelas questões que o estágio é uma fonte de pesquisa para o futuro professor, então ele entra em contato com a criança autista, então ele vai acompanhar aquela criança autista, ele vai ler sobre a criança, ele vai pesquisar a criança, ele vai fazer relação teórico-prática, ele não vai ficar a teoria aqui, a prática aqui, afastadas, então se houvesse esse campo como pesquisa, o estágio enquanto pesquisa para o aluno seria também mais significativo. O estágio é muito fragmentado, ele ainda não dá o todo, e vai tocando assim, cumprindo as horas e recebendo a comprovação.

Transcrição de áudio – Entrevista PF10

F1: Olá, professora, pode me relatar de que maneira você organiza o estágio na sua instituição?

F2: É o estágio supervisionado dois, sob forma de prática de ensino, no nosso programa, no nosso PPP, ele é uma disciplina curricular, com 136 horas, embora ele seja realizado no contraturno, a gente conseguiu viabilizar essa realização em virtude de que eu trabalho com essa disciplina no curso noturno que é direcionada especificamente ao ensino fundamental 1. Eu distribuo esses alunos em grupos de seis professores, de seis acadêmicos para cada professor orientador, esse professor faz orientação direta com esses alunos, uma vez por semana. Essa atividade de orientação direta é tanto no campo de estágio quanto na universidade. Esses alunos não podem impreterivelmente desenvolver nenhuma atividade sem a presença do professor seja no campo de estágio seja na universidade.

F1: Em relação ao PPC do curso e também às mudanças que aconteceram após a publicação das diretrizes de 2015, o que você pode nos relatar sobre o estágio?

F2: Depois das Diretrizes de 2015 nós tivemos uma visibilidade em relação a prática pedagógica, especificamente no núcleo metodológico do curso de pedagogia a gente conseguiu uma visibilidade maior dentro do curso, em específico na formação

dos nossos acadêmicos, no sentido de que por força da legislação é uma coisa ruim. Melissa, eu entendo que é uma coisa ruim... a gente não devia estar pautado apenas por força da legislação. Essa reflexão deveria ter sido feita sem exposição da legislação, entende? Mas por força da legislação o grupo de professores tomou um novo com relação ao estágio, com as disciplinas metodológicas, com toda a organização curricular do estágio, de forma geral, porque mexeu com o curso inteiro, entende?

F1: Professora, e em relação à aproximação/relação com a escola, como é o trabalho de vocês? Como vocês se articulam com a educação básica? O estágio proporciona essa aproximação?

F2: A gente teve dois momentos bem cruciais. Eu estou com os estágios aqui na universidade já faz quase 10 anos. Eu comecei em 2010, 2011. Em maio de 2011 eu comecei com atividades de estágios aqui, então a gente esteve muito ruim, no qual a gente não conseguia campo de estágio, a relação com a gestão é municipal e ela era conflituosa, era ruim, desgastada, era muito ruim. Então a gente teve esse primeiro momento e a gente fez uma reunião, no sentido de que a gente tinha que reverter essa relação, e aí, então, a gente tomou como ponto de partida trabalhar no sentido de criar essa aproximação. Como é que a gente fez isso? A gente fez uma proposta, foi uma interação com a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de que a gente estaria mais presente enquanto universidade nas formações continuadas dos professores, como uma aproximação mais direta, com os problemas e as necessidades que a rede pública Municipal de Cascavel estava enfrentando e aí com isso eles se desarmaram um pouco com relação a gente e a nós fomos organizando esse tipo de trabalho. Esse trabalho foi enraizando e hoje a gente tem bons resultados, e inclusive nós já estamos no segundo ano de uma parceria que no primeiro momento parecia ser muito dificultosa, e acabou se materializando, é de um encontro da prática de ensino, de projeto de extensão que a prática de ensino desenvolve, pra aproximar as coordenações e direções das escolas, campos de estágio com as discussões a respeito do estágio, das políticas de educação com Universidade. Inclusive, eles têm dispensa de ponto da prefeitura para participar desta atividade e na região, até onde eu saiba, foi a primeira prefeitura a entrar em contrapartida de coffee break, estrutura necessária para que isso aconteça. A gente vai trabalhar arduamente pra não perder esse espaço. Num primeiro momento a gente estava com os diretores e coordenadores, num próximo, numa próxima etapa, nós estamos pensando em subdividir o trabalho e manter a atividade com os diretores e coordenadores, até por conta das legislações, por conta da parte burocrática, mas inserir também os docentes, docentes que recebem os nossos estagiários. É a proposta que mais criou um vínculo de aproximação. O nosso grupo de estágio sempre pauta para que o acadêmico de estágio, o professor orientador, converse, trabalhe e pense sobre a necessidade de resolver ou procurar sugestões no sentido de atender as demandas da escola no campo de estágio.

F1: Agora, então, pensando um pouquinho sobre essa aproximação com a escola, o que você acha que mais aproxima e o que mais distancia a universidade da escola atualmente nessa organização, diante da organização política da universidade, diante da organização do curso, e da própria disciplina, do próprio colegiado, o que você acha que mais aproxima e o que distancia?

F2: É um problema que vejo no nosso curso, eu não sei quais são as demais realidades, o estágio supervisionado é sempre negligenciado, a questão teórico-prática está muito, arraigada no sentido de que aquela dúvida pertinente de nossos alunos é da relação teórico-prática. Eles dizem assim: “na teoria, professora, é uma coisa, na prática, outra”, e eu desconfio que a maior parte dos nossos docentes, dos colegas de trabalho não consegue fazer essa ponte, entende? Eu vejo isso como um problema muito grande, eles têm pânico do estágio, eles não conseguem. Eu vejo que isso é um problema crucial e que os docentes têm que pensar sobre isso, é um dos fatores que dificulta e isso acaba taxando a universidade, porque tem o grupo dos professores que vai pra escola e o grupo dos professores que não vai na escola, entende? isso fica muito marcado, tanto que a primeira coisa eles perguntam para a coordenação de estágio é: “qual é o professor orientador?”. Eles já querem saber se é um que tem o pé na escola ou se é um que não tem o pé na escola, entendeu? Então, assim, isso acaba extravasando as paredes da universidade e chega na comunidade, isso funciona como uma repulsa do campo de estágio e a gente percebe isso claramente um pouco aquela questão de desmistificar o trabalho docente e a supervisão do estágio no sentido de que a gente está lá para colaborar, para aprender com eles, e quando a gente deixa isso claro no estabelecimento de ensino a coisa flui de uma maneira tranquila. Agora, quando o professor não tem essa postura, ele já tem esse preconceito com relação ao espaço desse estabelecimento de estágio, aí quando o professor tem essa postura, dá tudo errado. Nós temos todos os problemas possíveis e imagináveis, de troca de professor, troca de campo de estágio, de reunião na Secretaria de Educação, você não tem noção.

F1: Professora, como você percebe a escola como um campo formativo docente?

F2: Olha, teoricamente falando, essa visão, essa aproximação, eu venho colocando aos alunos sobre o trabalho no campo de estágio. A gente coloca pra eles da seguinte maneira: que a escola que é o campo de estágio, ele não pode ter divergência, com formação que ele recebe na universidade, então a escola deve funcionar para ele como uma espécie de laboratório no qual ele não pode se distanciar em momento nenhum da relação com a universidade, não pode haver essa diferença de espaço formativo, por exemplo, a escola e a Universidade têm que ser entendidas pelo menos no peso da atividade no que tange a formação do acadêmico, ou seja, a escola deve funcionar como um laboratório, é para o exercício da formação docente, porque muitas vezes eles se debatem com a questão de que a professora aqui na universidade é uma coisa e lá na escola é diferente, ou na teoria uma coisa e na prática outra. Aqui a gente vive um mundo e lá o mundo real e aqui o mundo das ideias, e lá é mundo real, e a gente tenta eu pelo menos, enquanto professora da disciplina romper com essa com essa visão, tenho

trabalhado isso muito com a minha colega, que é ela que começa os estágios, é a porta de entrada para o universo do estágio. A prática pedagógica cotidiana de sala de aula não deve ser um limitador para a prática do estagiário, é o que ele desenvolve na universidade, que é a prática de pesquisa, que é prática de investigação, a prática de análise crítica, então que ele consiga fazer nos dois espaços, que olhe para esses dois espaços com a mesma perspectiva.

F1: Agora, pra finalizar, a tua concepção de estágio, diante da aproximação do estágio com as disciplinas teóricas metodológicas, qual é a tua concepção de estágio enquanto disciplina, enquanto processo formativo?

F2: A minha concepção de estágio está muito pautada em cima da reflexão teórica e o que a gente não pode perder de vista é o estabelecimento dessa separação, e o que a gente percebe é que essa dicotomia tá muito presente, então a minha perspectiva é linear, no sentido de que o processo formativo deve ser contínuo, indiferentemente dos espaços, seja na universidade, seja na escola, campo de estágio e, infelizmente, não é o que o meu coletivo aqui pensa, não é o que o meu coletivo aqui encara, e dá uma tristeza grande na gente porque dá a impressão que o coletivo não entendeu que eles estão formando professores, como se a escola fosse uma coisa dissociada da prática social e é muito ruim, muito frustrante. Nesse sentido você tem que brigar pra formar alunos com qualidade. A gente não pode perder de maneira nenhuma, o aspecto teórico pautado dentro de uma prática social e essa prática social vai ser realizada na escola no campo de estágio, mas esses três eixos, esses três encaminhamentos têm que estar amarrados dentro de um mesmo fio condutor porque senão eu não consigo, eu formo um profissional consciente, um profissional politizado, eu formo um profissional pronto para trabalhar no mundo das ideias, mas quando esse profissional vai na escola o que ele vai fazer com o mundo das ideias? O que ele vai fazer com a politização dele, entendeu? Tem que fazer esse exercício reflexivo teórico dentro do espaço do campo de estágio, dentro do espaço formativo, então não pode haver essa separação. Eu trabalho e penso dentro dessa perspectiva.

F1: Entendi, eu acho que é isso professora, obrigado!

**ANEXO A - CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIÇÃO ÉTICA - CAAE
SOB O NÚMERO 74898017.8.0000.0105**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A articulação da universidade e escola como um campo do processo formativo do docente

Pesquisador: MELISSA RODRIGUES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74898017.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.364.646

Apresentação do Projeto:

O objetivo desta pesquisa é analisar a articulação entre a escola e a Universidade pública no Paraná por meio de autores que subsidiam a compreensão sobre a sociedade, a escola e a universidade e também os processos formativos que determinam a formação docente. A pesquisa discutirá sobre: a sociedade e suas políticas públicas, tanto de estado como de governo; a escola e a universidade como campos de formação e o

processo formativo, seja ele inicial ou continuado. Optou-se pela abordagem qualitativa e como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e como instrumento as entrevistas. O campo de pesquisa para coleta de dados se dará na graduação em Pedagogia e também nas escolas públicas (educação básica) nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, articulando ações desses campos ao processo formativo docente. Atualmente a reorganização das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, traz indicativos para a pesquisa em desvelar as demandas e os desafios da possível articulação determinada legalmente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a articulação entre a escola e a universidade pública no Paraná

Objetivo Secundário:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.364.646

Discutir com os docentes das IES públicas do Paraná sua percepção sobre a articulação do curso de Pedagogia com a escola. Discutir com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil das escolas públicas do Paraná sua percepção sobre a articulação do curso de Pedagogia com a escola. Investigar as ações da escola e do curso de Pedagogia que promovam as articulações para o processo formativo dos docentes

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem Riscos.

Os Benefícios serão a ampliação do conhecimento sobre o tema abordado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora apresenta ampla experiência na área da pesquisa. A metodologia apresentada é condizente com a hipótese e objetivos propostos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória estão devidamente anexados

Recomendações:

Verificar as datas futuras para entrega de relatório parcial e final

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_889794.pdf	11/08/2017 12:04:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto-plataforma11082017.docx	11/08/2017 12:04:13	MELISSA RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreEsclarecido.doc	08/08/2017 19:03:29	MELISSA RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Plataforma.pdf	08/08/2017 17:46:41	MELISSA RODRIGUES DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.364.646

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 04 de Novembro de 2017

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvararas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

ANEXO B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS TRÊS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CAMPOS DA PESQUISA.



Universidade Estadual do Centro-Oeste
Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997



Pró-Reitoria de Ensino – PROEN

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes de Guarapuava – SEHA/G

Departamento de Pedagogia – DEPED/G

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO**

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO.....	02
2. COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO - NDE.....	03
3. ATOS LEGAIS DE REGULAÇÃO.....	04
4. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	05
4.1. Apresentação contextualizada da área de conhecimento e do curso.....	05
4.2. Objetivos do curso.....	13
4.3. Justificativa.....	15
4.4. Marco conceitual do curso.....	15
4.5. Perfil desejado do profissional.....	29
4.6. Campos de atuação.....	32
4.7. Formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.....	32
4.8. Mecanismos de avaliação do curso e institucional.....	33
4.9. Estratégias para articulação com o mundo do trabalho.....	35
4.10. Acompanhamento do egresso.....	35
5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	35
5.1. Matriz curricular – Currículo Pleno.....	35
5.2. Matriz curricular de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.....	39
5.3. Matriz operacional.....	39
5.4. Categorização de disciplinas do currículo pleno.....	40
5.5. Ementário/bibliografia.....	42
5.6. Equivalência de disciplinas.....	92
5.7. Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação.....	94
5.8. Ensino a distância.....	94
5.9. Trabalho de conclusão de curso - TCC.....	95
5.10. Formatação do estágio obrigatório.....	95
5.11. Formatação do estágio não-obrigatório.....	95
5.12. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem.....	96
5.13. Atendimento a legislação em vigor para a graduação.....	97
6. ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO.....	106
7. INFRAESTRUTURA.....	108
7.1. Recursos humanos.....	108
7.2. Recursos físicos e estruturais.....	110
7.3. Acessibilidade e inclusão.....	111
7.4. Atenção aos discentes e docentes.....	111
8. ANEXOS	
9. REFERÊNCIAS	

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

NOME DO CURSO: Licenciatura em Pedagogia

LOCAL DE OFERTA E ÓRGÃOS DE VINCULAÇÃO DO CURSO

CAMPUS UNIVERSITÁRIO: Santa Cruz

SETOR DE CONHECIMENTO: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes de Guarapuava – SEHLA/G

DEPARTAMENTO: Pedagogia

GRAU ACADÊMICO:	☐ Bacharelado ☒ Licenciatura ☐ Curso Superior de Tecnologia ☐ Formação específica da profissão (_____)	
MODALIDADE DE OFERTA:	☒ Presencial ☐ A Distância	
TURNO DE FUNCIONAMENTO:	☒ Matutino ☐ Vespertino ☒ Noturno ☐ Integral	
PREVISÃO DE AULAS AOS SÁBADOS DE FORMA REGULAR:	☐ Sim ☒ Não	
REGIME DE MATRÍCULA:	☐ Seriado anual ☒ Seriado anual com disciplinas semestrais	
INTEGRALIZAÇÃO:	Mínimo: 4 anos	Máximo: 7 anos
ANO DA PRIMEIRA OFERTA: 2018		
NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS: 40		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.220 horas		

2. COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO - NDE

Nº DA PORTARIA DE DESIGNAÇÃO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE:	Portaria nº 004/2017/SEHLA/G/UNICENTRO
MEMBROS DO NDE: Clarice Linhares Marcos Gehrke Rosangela Wolf Ana Barby Aurélio Bona	

3. ATOS LEGAIS DE REGULAÇÃO

3.1. CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO DO CURSO

Ato Legal	Órgão	Número	Data
Resolução de Criação	CEE	Res. 179/75 CEE	20/11/1975
Decreto de Autorização	Governo/PR	78654	11/05/2001 27/10/1976 de 29/10/1976 Decreto 63/1996 06/02/1996 DOU 07/02/1996

3.2. RECONHECIMENTO DO CURSO

Ato Legal	Órgão	Número	Data
Parecer	CEE/PR	179/75	20/11/1975
Decreto	Governo/PR	4096	11/05/2001
Portaria	Ministério da Educ.	195	02/06/82
Prazo do Reconhecimento: ____ anos		Vigência: de ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____	

3.3. RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DO CURSO

Ato Legal	Órgão	Número	Data
Parecer	CEE/PR	046/2015	21/05/15
Decreto	Governo/PR	29/2015	30/11/15
Prazo da Renovação: 04 anos		Vigência: de 12 / 05 / 2015 a 12 / 05 / 2019	

3.4. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO (MEC)

Ato Legal	Órgão	Número	Data
Parecer	CNE/CES	003/2007	17/04/07
Resolução	CNE/CES	01	15/05/2006

3.5. LEGISLAÇÃO REGULADORA DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Ato Legal/Órgão	Número	Data	Ementa
Não há			

4. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

4.1 APRESENTAÇÃO CONTEXTUALIZADA DA ÁREA DE CONHECIMENTO E DO CURSO

A UNICENTRO ainda é uma Universidade jovem que tem o desafio de consolidar suas conquistas recentes no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e superar limites herdados da sua origem nas faculdades isoladas que nasceram sob a égide da ditadura militar. Este texto, inicialmente, traça a história do curso de pedagogia na UNICENTRO paralelamente ao processo de construção da identidade do pedagogo no Brasil para ampliar a compreensão a respeito dos percursos percorridos, permeados de impasses, indefinições, avanços e retrocessos.

A origem do curso de Pedagogia da UNICENTRO está na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, FAFIG, criada em 1970, oferecendo, inicialmente, as licenciaturas em Letras, Geografia, História, Matemática e, em 1977, cria os cursos de Ciências Licenciatura de 1º Grau e Pedagogia, atendendo ao Decreto Lei 1.190, de 1939, que estabelece a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras são pilares da universidade brasileira com o objetivo de formar professores para o ensino secundário. No caso do curso de Pedagogia, forma professores para a Escola Normal. Essas faculdades encontram dificuldades para atingir os ideais mais elevados constantes de sua concepção, embasada no modelo *humboldtiano*. A função integradora, prevista para essas instituições, fica comprometida e algumas ofertam cursos de pós-graduação a fim de resgatar, dessa forma, as metas mais avançadas de especialização e pesquisa. O modelo *humboldtiano* comporta a concepção humanista-idealista e emerge quando a Alemanha, afetada pelos acontecimentos da Revolução Francesa e pelo domínio napoleônico do início do século XIX, cria universidades novas para compensar a perda de instituições que passam para territórios estrangeiros e para unificar a nação. Tais universidades, por não estarem presas à tradição anterior, se adaptam às novas exigências sociais e intelectuais. A melhoria salarial dos professores faz da docência uma profissão que não depende mais de complementação de rendimentos advinda de um segundo emprego. Ela possibilita, também, que os professores se dediquem à pesquisas em virtude do tempo disponível que a usufruem. Tais mudanças fundamentam-se nas concepções neo-humanistas de Humboldt, Fichte e Schleiermacher que dizem respeito à liberdade do ensino e do aprendizado. Esse modelo é implantado pela Universidade de Berlin, em 1809 e prevê a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central do ensino superior, *locus* da formação básica preparatória para as escolas profissionais e espaço propício às inovações. Ele enfatiza a docência na formação científica e na unidade entre ensino e investigação bem como a preocupação com a formação geral, humanista, não-pragmatista, ao invés do mero preparo profissional.

A criação de faculdades isoladas, ao invés de universidades, marca a implantação do sistema estadual de ensino do Paraná, iniciada em 1949, sendo essa uma opção decorrente da inexistência de tradição universitária no Brasil. Até o final da década de 1960, o Estado do Paraná conta somente com duas universidades, a Universidade Federal do Paraná e a Pontifícia Universidade Católica, ambas sediadas na capital.

No que diz respeito ao cenário nacional subjacente aos primeiros anos de funcionamento da FAFIG, há a mudança na dinâmica político-social enfrentada pelo país, a partir de 1964 e o período ditatorial, que promove expressivas alterações no ensino superior. A Lei n. 5.540/1968, fruto do acordo entre o Ministério de Educação brasileiro e a United States Agency for International Development (conhecido como Acordos MEC/USAID), enseja a reorganização didática e administrativa para adequação do ensino superior ao projeto educacional da política vigente que se pauta na ideia da eficiência técnico-econômica. A política centralizadora do governo federal controla as instituições, por meio da legislação. A racionalização da gestão das instituições de ensino superior, a partir do modelo das organizações privadas, a criação do

vestibular unificado, a implantação do regime de créditos e os esforços pela desmobilização política do movimento estudantil são algumas nuances de um ensino superior descompromissado com um projeto de nação soberana e de cidadãos ativos. Mesmo quando são reconhecidos alguns avanços da Reforma Universitária de 1968, que se consolidam como experiências bem sucedidas tais como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a criação da pós-graduação *stricto sensu*, torna-se evidente que o resultado, de modo geral é prejudicial às instituições brasileiras.

Depois de debelar a oposição mais combativa do movimento estudantil universitário, com a reforma do ensino superior, os tecnocratas da educação, a serviço da ditadura militar, reformulam a Lei 4024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com as Leis 5692/1971 e 5.540/1968, a educação básica e o ensino superior, respectivamente, ficam adequados aos interesses da ditadura militar.

O Curso de Pedagogia da FAFIG nasce nesse contexto que estabelece ligação quase linear entre educação superior e mercado de trabalho. Pautado no tecnicismo presente na Lei da Reforma Universitária, o curso inicialmente se organiza com inspiração no modelo taylorista/fordista. O curso visa a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Normal e para as atividades de orientação e administração escolar e atende à Resolução 2/1969, do Conselho Federal de Educação, que institui, além dessas especialidades, as de supervisão escolar e inspeção escolar. A lógica que permeia o currículo do curso é a de que há estreita correlação entre a formação superior e a função a ser desempenhada no mercado de trabalho, sem articular formação para docência com as funções técnicas dentro da escola. O regime de créditos funciona precariamente na FAFIG, em virtude da falta de condições financeiras e administrativas. Nesse regime, o aluno, supostamente, determina o plano de estudos atendendo aos pré-requisitos num rol de disciplinas obrigatórias, optativas, eletivas, com prazos máximos e mínimos para conclusão dos cursos.

Na década de 1970 ganhava vulto no país a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, pois as homologações 68/1975 e 71/1976, do Conselho Federal de Educação, pelo conselheiro Valnir Chagas reformulam os cursos de formação de professores e demais profissionais da educação. A proposta era de formar o especialista e, assim, as tradicionais habilitações preparatórias para as funções não docentes são acrescidas às licenciaturas em geral.

Professores e estudantes do curso de Pedagogia da FAFIG, notando a intenção de extinção do curso, nos anos que se seguem, unem-se às mobilizações nacionais que salientavam a importância do pedagogo, e assumem a necessidade de construir uma identidade profissional para servir de parâmetro para as propostas de formação, o que até então é elaborado pelos legisladores, sem consulta e/ou intervenção dos docentes que as efetivam nas instituições de ensino superior. Em âmbito nacional, os anos de 1980 são marcados, também, por movimentos sociais de resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar e na busca da redemocratização do país.

O Comitê Pró-Formação do Educador, criado em 1983, fortalece ações para reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. São encaminhadas reflexões e ampliadas discussões para a formação dos demais licenciados, pautadas na necessidade de superar a fragmentação presente, de colocar a docência como base da identidade do pedagogo a partir de um núcleo comum, denominado como base comum nacional. O Comitê torna-se Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, CONARCFE, discutindo as questões em encontros nacionais, até 1990, quando se transforma em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE.

Nesse momento - década de 1990 - a UNICENTRO é instituída como universidade. Há a ampliação e capacitação do corpo docente em programas de pós-graduação *stricto sensu* e se acentuam os esforços para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O reconhecimento como universidade dá-se a partir da junção da FAFIG à Faculdade de Ciências e Letras de Irati - FECLI.

Apesar do avanço em sua estrutura organizacional, a UNICENTRO enfrenta as

limitações impostas pelas reformulações relativas às tendências neoliberais que se manifestam de maneira mais marcante e tomam corpo jurídico-institucional no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Cardoso colocou, como medida imprescindível, a Reforma de Estado por entender que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos, cuja organização remonta aos anos de 1930, é um dos fortes empecilhos para assegurar a superação da crise fiscal e econômica e para ajustar o país à nova ordem mundial. Em substituição, é proposto o modelo de administração pública gerencial como forma de trazer eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos. Além disso, há a valorização da administração privada e a ideia de descentralização e de autonomia, com controle centralizado e por resultados. As ações reformistas, ao incidirem sobre a jovem UNICENTRO, impeliram-na à adesão a uma nova cultura política assentada epistemicamente numa ciência instrumentalizada - transformada em mercadoria - e num neopragmatismo - profissionalização cientificizada, o que Marilena Chauí denominou como “universidade operacional” (CHAUI, 2003).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, a discussão sobre a identidade do pedagogo ressurgiu, pois a lei introduz novos indicadores para a formação de profissionais para educação básica. No artigo 62, menciona o Instituto Superior de Educação, ISE, como espaço possível, além das universidades, de formação para professores para atuar na educação básica. No artigo 63 inciso I, estabelece entre as atribuições dos ISEs a manutenção do curso normal superior para formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando, também, a formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que desejarem se dedicar ao magistério na educação básica (art. 63, Inciso II). Esses dispositivos legais contrariam e desconsideram as discussões feitas até então. Em 1998, a ANFOPE elabora o documento intitulado *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação*, em que defende que o *locus* privilegiado de formação de professores para atuação na educação básica é a universidade, levando em conta a base comum nacional e considerando a docência como fundamento da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Salienta a necessidade de superar a fragmentação existente entre as habilitações, bem como a dicotomia entre pedagogos e demais licenciados.

O argumento dos legisladores é que a modernidade exige profissionais preparados com maior rapidez, agilidade, flexibilidade. Esse posicionamento converge para as exigências postas pelo Banco Mundial para o Brasil, de formar todos os docentes da educação básica em cursos superiores até 2007, pretendendo, ainda, o aligeiramento e o corte nos custos da formação de professores.

O curso de Pedagogia da UNICENTRO, nesse momento, direciona-se para uma abordagem baseada em competências/habilidades e mantém a relação entre ensino e pesquisa. O eixo comum é a formação para as séries iniciais com as habilitações em supervisão escolar, educação infantil, educação inclusiva, orientação educacional e administração escolar.

Após a aprovação, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, por meio da Resolução CNE/CP n. 1, a UNICENTRO encaminha o processo de reestruturação do curso para superar a segmentação das habilitações e especializações, voltando-se para a valorização do pedagogo escolar, cuja base de formação e identidade profissional é a docência.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura - DCNs extinguem as habilitações e definem que a formação oferecida abrange integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. Também reafirmam as universidades como *locus* privilegiado de formação de professores. A carga horária exigida para o curso passa de 2.800 horas para 3.200 horas. Em sintonia com as DCNs, a UNICENTRO encaminha sua proposta no sentido de assegurar ao pedagogo o domínio filosófico, sociológico, político, psicológico do processo educativo, numa

perspectiva crítica capaz de explorar o caráter científico da educação com referência no contexto socioeconômico político brasileiro.

No contexto de reforma da educação nacional na década de 1990, a formação de professores em nível superior motiva grandes debates e enfrentamentos por parte do conjunto de educadores, pesquisadores e organizações, preocupados com a especificidade do curso de pedagogia que tem na docência seu campo de estudo, pesquisa e atuação profissional.

De acordo com o Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Nesta perspectiva, a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental fica por conta do Instituto Normal Superior (ISE) ou do curso Normal Superior. Mas as reações dos movimentos organizados pró-educação em defesa da docência como princípio de formação do curso de pedagogia frente às determinações da nova LDBEN 9394/96 (Art. 62 a 65), engendram embates e mobilizações, haja vista a intencionalidade de excluir do curso de Pedagogia a função de formar professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Mediante tal situação e no sentido de normatizar o curso de pedagogia o Conselho Nacional de Educação - CNE delibera, no ano de 2006, sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, instituídas pelos pareceres CNE/CP n. 05/2005 e CNE/CP n. 03/2006 e pela Resolução MEC/CNE n. 01/2006 e que resultam do envolvimento de comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades e associações da área de Educação (ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, entre outras). Ou seja, tal processo exigiu envolvimento de intelectuais que consideram especialmente dois projetos em disputa: a proposta defendida pela ANFOPE e a proposta de reformas da Educação Básica e Ensino Superior implantadas pelo governo desde 1990 (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Nesta esteira de reformas, com a sanção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (2006) o Departamento de Pedagogia - DEPED inicia estudos sobre a proposta pedagógica e matriz curricular do curso de pedagogia da UNICENTRO, pois a carga horária total devia ser reajustada, passando a ser calculada em hora-relógio, conforme as determinações da Resolução n. 3/2007 do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Neste sentido, há a necessidade de revisão da carga horária, o que implica, sobretudo, em rever todo o Projeto Político Pedagógico - P.P.P. anterior, visto que, ao modificar a carga horária de uma disciplina, conseqüentemente há implicações em toda proposta, pois dar maior ou menor importância a esta ou aquela disciplina é, sem dúvida, mexer com concepções, necessidades e perspectivas, inclusive de novas disciplinas.

Cabe esclarecer que o novo Projeto Político Pedagógico - P.P.P. é elaborado em 2008, mas vigorará a partir do ano de 2009. O documento inicia apresentando a trajetória histórica e de construção das propostas pedagógicas para o curso, que se faz por intermédio de mudanças tanto no mercado de trabalho como na legislação. Retomam-se brevemente, alguns momentos deste percurso:

- 1 A partir de 1976- Organização do curso para atender às necessidades do mercado: a formação do pedagogo é composta pela base comum, direcionada para a atuação no Magistério, mais especialidades da habilitação, voltadas para formação de técnicos para

as escolas de acordo com as exigências do mercado de trabalho que se constituía. Segundo Maciel (2011, p.18), o “curso [...] enfatizava uma formação *psicologizante* e organizado dentro de um modelo taylorista/fordista representado pelo conhecimento técnico. Tinha um eixo comum na formação para o ensino normal e em duas habilitações, uma em Administração Escolar e outra em Orientação Educacional”.

- 2 A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96: adoção de um currículo voltado à formação de licenciados para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e inserção de novas habilitações de Educação Infantil e Supervisão Escolar.
- 3 A partir do ano 2000: inserção da habilitação de Educação Inclusiva visando, de forma ampliada e melhorada, substituir a formação que até então era oferecida em Estudos Adicionais, e atender à demanda social carente de profissionais para atuar na Educação Especial.
Inserção do discurso das competências e habilidades no sentido de dar uma nova caracterização ao curso, assim como da interdisciplinaridade, a contextualização e a articulação do ensino com a pesquisa.
- 4 A partir de 2005 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006: tentativa de acompanhar a flexibilização do mercado de trabalho; substituição das especialidades/habilitações pela formação geral na Docência e na Gestão Educacional em instituições escolares e não escolares; ênfase na pedagogia como ciência da educação e da formação de professores. Incentivo à formação continuada em programas de pós-graduação nas áreas não ofertadas na graduação.
- 5 A partir de 2009: não apresenta mudanças significativas em relação à proposta anterior, mas realiza adequações na matriz curricular do curso.

Sinaliza o Projeto Político Pedagógico que mesmo em face das mudanças efetivadas a partir da última reformulação, ainda está muito presente a concepção fragmentada do curso em habilitações, haja vista que a oferta dos programas de pós-graduação, especialmente em nível *lato-sensu*, são as formações específicas que a graduação não mais oferece.

Enfatiza ainda o documento que, no decorrer do trajeto realizado há ampliação do conceito de educação, diversificação das atividades pedagógicas, ampliação dos espaços educativos movidos pelo surgimento de novos sujeitos que necessitam de formação. O curso ganhou uma visão plural de educação e uma abordagem mais interativa (P.P.P. 2008).

No percurso histórico do curso de Pedagogia da UNICENTRO é perceptível o reflexo das dificuldades enfrentadas a formação dos pedagogos, pois no nível particular o curso sofre as influências das decisões, escolhas e disputas que se estabelecem em nível macro. Como esclarecem Scheibe e Durli (2011) historicamente o curso de Pedagogia evidencia algumas necessidades que impostas para a formação profissional em nível superior, assim como as tendências que configuram o campo educacional em períodos específicos de sua existência, o que influenciou na definição da identidade do pedagogo.

Asseveram as autoras que o curso de Pedagogia, num primeiro momento, “[...] serviu para formar dirigentes educacionais do país e professores para os cursos normais de ensino médio que formavam os profissionais para a escolarização fundamental”. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p.100).

Num segundo momento essa identidade muda para formação de especialistas aos professores que vinham dos cursos normais ou de outras licenciaturas, passando a identidade a ser do especialista supervisor escolar, orientador educacional entre outras especificidades. Entretanto, essa identidade é questionada pelo tecnicismo pedagógico que a caracteriza. Tal crítica avança nas décadas de 1980 e 1990, nas universidades, entre o conjunto dos educadores defensores de uma formação do pedagogo ampla e multidimensional, como professor para a Educação Infantil, séries iniciais e no Ensino Superior. Esta identidade é a que prevalece nas

DCNP (2006) (SCHEIBE; DURLI, 2011).

A docência, compreendida nessa perspectiva, implica num sentido mais amplo que ultrapassa a função de ensino, submetida somente à sala de aula, pois integra também as de professor, gestor e pesquisador. “O profissional formado no curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação”. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 103).

Deste modo, a concepção histórico-crítica da pedagogia como ciência da educação e de formação do pedagogo, voltada para a docência, vista como base da formação da identidade desse profissional é assumida pelo P.P.P. (2008).

Compreende-se assim que esse perfil, de algum modo, direciona a prática e o posicionamento do pedagogo no que se refere à educação e seu papel na sociedade. Pretende-se que a sua formação oriente a sua prática social como educador e cidadão.

A partir da definição dos princípios, os objetivos do curso são delineados o objetivo geral é “Proporcionar formação em Pedagogia Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação formal focalizando a docência e a gestão em Instituições escolares e não escolares para atuação em toda abrangência da Educação Básica (P.P.P., 2008 p. 17)”.

Os objetivos específicos são divididos em três marcos: marco filosófico que congrega a Política, a Ética, a Estética e a Epistemologia; marco científico que engloba a História, a Sociologia, a Psicologia, a Economia e Antropologia e o marco tecnológico que abarca a Didática, Metodologias e Tecnologia educacional. Os objetivos específicos visam, dentre outros aspectos, a compreensão conceitual e ética das propostas educacionais de diferentes correntes teóricas; estimular a análise e o debate sobre os sentidos da educação em diferentes tempos históricos; valorizar a diversidade cultural e concatenar dialeticamente as ações de planejamento de ensino e de avaliação, na perspectiva escolar e não escolar.

Na continuidade a proposta reafirma seus princípios norteadores e o compromisso com a pesquisa, a extensão, o ensino e a pós-graduação, assim como enfatiza o incentivo aos discentes para participar de programas de iniciação científica e sublinha que o trabalho de conclusão de curso –TCC configura oportunidade do estudante pesquisar respostas para problemas com os quais se deparam no processo de formação. Para finalizar o P.P.P., apresenta a matriz curricular do curso, as ementas das disciplinas, orienta sobre estágios e atividades complementares.

Portanto, verifica-se que o intento da proposta é articular teoria e prática, oportunizando ao estudante uma formação crítica, emancipatória, voltada para pesquisa, formação esta capaz de possibilitar uma atuação do pedagogo na prática social, comprometida com a democratização do ensino e com a justiça social.

Em que pese essa parte descritiva do presente artigo, ela é necessária para demonstrar que o P.P.P. atual do curso de pedagogia da UNICENTRO tem o mérito de contemplar e atender a legislação vigente e reafirmar princípios e objetivos voltados para formação docente. Entretanto não considera especificidades locais e da região, não traz um perfil diagnóstico da clientela, estudantes, professores e egressos e nem tampouco propõe-se a discutir criticamente o campo de atuação do pedagogo como cientista da educação. Também pouco diz sobre a educação a distância e tecnológica. Essas são algumas lacunas a sanar na construção de uma formação profissional sólida e emancipatória dos pedagogos.

Como vimos até aqui a reflexão sobre o curso de pedagogia da UNICENTRO dá-se a partir da sua trajetória histórica de 40 anos de existência. Ao longo da análise identificam-se avanços, impasses e novos desafios a serem enfrentados. A iniciativa de reformulação do curso, deflagrada em 2014, antecipa o debate diante das novas DCNs de 2015, para as licenciaturas e engendra reflexões que explicitam os limites a serem superados em direção a uma formação docente omnilateral.

No ano de 2015, quando o Curso de Pedagogia da UNICENTRO completa 40 anos de

existência, e inicia um debate sobre a sua reformulação, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP n. 2/2015 que, após homologação ministerial, enseja a edição da Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs, para a formação inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Com esta legislação ficam estabelecidos marcos legais para as licenciaturas e o Curso de Pedagogia tem um papel importante nesse processo que orienta a organização e funcionamento dos cursos de licenciatura no prazo de dois a cinco anos.

São definidos princípios, fundamentos, dinâmica formativa, procedimentos a serem contemplados nas políticas, gestão, programas, cursos de formação. As DCNs estão em sintonia com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece como desafios para o decênio 2014-2024, dentre outros, a elevação da taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50%; a oferta de, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária; e a garantia de que todos os docentes da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

As DCNs atendem a reivindicações da comunidade educacional e marcam um foco de discussões há mais de uma década no Conselho Nacional de Educação - CNE. Afirmam a centralidade da formação de profissionais da educação no contexto mais abrangente da política de valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Reafirmam a importância da conexão entre formação docente/Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e entre Educação Básica/Superior.

A fim de atender à concepção articulada de formação inicial e continuada, as DCNs estabelecem que as universidades e demais instituições formadoras institucionalizem projeto de formação de professores com identidade própria, isto é, que leve em consideração sua história e seu estágio de desenvolvimento institucional. Este processo garante a organicidade no processo formativo. Assim sua elaboração e desenvolvimento requerem articulação no interior da universidade e fora dela.

No que diz respeito ao currículo dos cursos de formação inicial, as diretrizes trazem mudanças e revogam as determinações contidas na Resolução CNE/CP n. 2/2002 que instituíam a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena. A carga horária das licenciaturas é elevada de 2.800h para 3.200h, igualando-se à carga horária mínima do curso de Pedagogia. Preveem em seus currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Disciplinam, também, a formação pedagógica para os graduados não licenciados que queiram ingressar no magistério da Educação Básica. Por esse motivo, foi revogada a Resolução CNE/CP n. 2/1997, que estabelecia normas para a oferta dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

O artigo 14 da Resolução CNE/CP n. 2/2015 dispõe sobre os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, que são de caráter emergencial e provisório e ofertados aos portadores de diplomas de curso superior com sólida base de conhecimentos na área estudada. Esses cursos emergenciais e provisórios têm carga horária mínima variável de 1.000 mil a 1.400h de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, superando as 540h do programa revogado. A resolução determina que, no prazo máximo de cinco anos, o MEC proceda a avaliação desses cursos emergenciais, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais

permanentes de apoio à formação docente.

As diretrizes regulamentam, ainda, a oferta de cursos de segunda licenciatura com carga horária mínima de 800h a 1.200, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

Enfim, as DCNs apresentam várias inovações definindo uma maior articulação e organicidade na formação dos professores ao reorientar a relação entre ensino superior e educação básica, graduação e pós-graduação, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, ainda, a formação inicial e a formação continuada.

Entre os aportes teóricos e as concepções fundamentais que orientam as DCNs, destacam-se dois, para uma breve análise, para contribuir com o debate sobre a reformulação do Projeto Político Pedagógico de Pedagogia da UNICENTRO: a unidade teoria e prática e o trabalho coletivo interdisciplinar.

A discussão da unidade entre teoria e prática é prioritária em relação às demais porque está no cerne das principais limitações do Curso de Pedagogia. A sua trajetória histórica, como analisado anteriormente revela que a orientação tecnicista e pragmática que predomina nos seus 40 anos de existência valoriza um praticismo em detrimento da teoria. O fazer sem pensar do taylorismo - que caracteriza as perspectivas tecnicistas - pode ser eficiente para uma organização privada que busca o lucro e necessita de trabalhadores que se comportam como autômatos. Mas a educação não é assim. A escola não é uma organização privada, mas uma instituição social. O objetivo da escola não é a obtenção de lucro, mas a difusão da cultura para promover a humanização da sociedade. A cultura – que é o objeto da educação – não pode ser uma mercadoria. Considerar a educação como um fazer destituído da sua função social e humanizadora como propõem as teorias tecnicistas é reconhecer os profissionais da educação como seres sem vontade e, ao mesmo tempo, é perder de vista a condição dos educadores como intelectuais transformadores. Quando se desconsidera os educadores como intelectuais transformadores promove-se uma desvalorização do magistério, como afirma Giroux (1995). Assim, os educadores perdem o reconhecimento da sua profissão, como ofício. A docência torna-se passa um trabalho simplificado e indiferenciado passível de ser realizado por qualquer indivíduo, mesmo sem formação alguma. A questão do livro didático ilustra a situação.

Geralmente, o livro didático é produzido por editora de uma capital. São contratados especialistas para redação das lições que são utilizadas por escolas das mais diferentes regiões do país. O livro didático serve tanto para uma escola do Amazonas como do Paraná. As realidades locais bem como os alunos são totalmente desconhecidos dos autores. Os conteúdos de ensino são indiferentes em relação aos professores e aos alunos. É evidente que muitos conhecimentos são universais. Mas a mediação do processo educativo que envolve o educando e os conteúdos de ensino só se efetiva com o trabalho do educador que conhece a realidade na qual vive. Somente ele agrega a condição intelectual, moral e política de perceber as possibilidades formativas entre o particular e o universal.

Desta maneira, o livro didático é um instrumento eficiente de controle, pois o conteúdo de ensino ganha protagonismo no processo educativo que se consagra como mero fazer. O conhecimento não é mais algo a ser produzido, pois está objetivado no livro didático. E os educadores tornam-se assim desqualificados, submetidos a baixos salários e podem ser facilmente dispensados e substituídos por qualquer pessoa sem qualificação, desde que saiba usar o livro didático.

Ao fazer a crítica do pragmatismo e reconhecer os educadores como intelectuais transformadores, afirma-se que a formação e a prática profissional dos educadores exige uma forte unidade entre teoria e prática. Para que a escola cumpra a sua função social de produzir em cada sujeito individual a universalidade da cultura, como afirma Saviani (2007), é fundamental a definição dos seus objetivos educacionais, bem como o acompanhamento e aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem. Essa tarefa exige um esforço teórico e um empenho prático em que os dois momentos, mesmo distintos, tornam-se interdependentes. Portanto, a unidade

entre teoria e prática caracteriza a especificidade do trabalho docente e, ainda, é fundamental para a educação nos diversos locais onde em que se realiza.

Se a unidade entre teoria e prática é decisiva para a formação e a atuação dos educadores, ela também é considerada para a definição do perfil do profissional que o curso de Pedagogia deseja formar. Se o educador não pode ser um autômato vivo porque trabalha cotidianamente com pessoas e com a cultura, compete ao pedagogo a condição para conceber e realizar projetos educacionais que articulem as dimensões da teoria e da prática.

Assim torna-se necessário pensar uma formação do pedagogo pautada na proposta de uma educação omnilateral, ou seja, uma educação que propicie aos futuros profissionais um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades, com uma formação que combine a educação intelectual com o trabalho produtivo. Com essa proposta é possível superar a dicotomia entre concepção – pensar - e execução – fazer - para assegurar a todos a compreensão integral do processo educativo.

A perspectiva da formação omnilateral dos profissionais da pedagogia pode contemplar tanto a docência quanto a gestão. Neste caso trata-se da gestão da educação e das instituições escolares que não podem ser concebidas como organizações privadas e submetidas à lógica da administração empresarial, pois as finalidades da educação são abrangentes e de caráter social. Outro aspecto importante a ser privilegiado pelo debate é o trabalho coletivo interdisciplinar. Para efetivar a organicidade e a articulação na formação dos professores como orientam as novas DCNs é preciso apontar alternativas para enfrentar a fragmentação do conhecimento sob a qual está assentada a organização da universidade. A universidade é estruturada, hoje, com a junção de diferentes áreas do conhecimento, por departamentos que muitas vezes não estabelecem nenhum diálogo. Os cursos são concebidos a partir de matrizes curriculares formadas por disciplinas com uma lógica muito particular. Assim, a formação fragmentada é inevitável.

Diante desta dificuldade, os debates sobre a reformulação do curso de pedagogia geram ideias interessantes que, embora iniciais, produzem novas práticas formativas.

Estas considerações históricas expressam a necessidade de ampliar esforços para efetivar uma formação fundada no conceito de omnilateralidade, de um profissional como sujeito integral que tem a possibilidade de olhar a partir do particular da pedagogia para a totalidade da sociedade atual e seus desafios. É uma tarefa difícil que só é realizada com o esforço coletivo e o compromisso ético com a transformação.

4.2. OBJETIVOS FORMATIVOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Licenciatura em Pedagogia, destina-se à formação de professores e pedagogos para exercer funções da docência e da gestão educacional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças e jovens e adultos) e na gestão da Educação Básica e em contextos não-escolares, nos quais sejam previstos processos educativos que requerem conhecimentos pedagógicos.

Os objetivos formativos da Área de Fundamentos da Educação são:

Formar um profissional da educação, na perspectiva da formação humana, com base em uma educação omnilateral, que possibilite aos sujeitos vir a ser em todas as suas dimensões, e apresentem sólida formação teórica e formação técnica;

- Compreenda a indissociabilidade entre a docência, a organização do trabalho pedagógico e a pesquisa, no âmbito das várias dimensões e contextos educativos, escolares e não escolares;
- Compreenda a gestão e a administração escolar, consideradas como atividades meio para atingir-se os fins da educação, garantindo que a educação seja um processo de

emancipação humana;

- Formar o pedagogo unitário, atendendo articuladamente a gestão do trabalho pedagógico a qual compreende o ensino e a aprendizagem em todos os seus desdobramentos educacionais motivados pelas transformações relacionadas à evolução da ciência, à tecnologia, ao trabalho e à diversidade sociocultural;
- Contemplar na formação do Pedagogo as dimensões da gestão do trabalho pedagógico escolar: Dimensão pedagógica: planejamento, gestão e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem; Dimensão administrativa: regimento escolar, elaboração, avaliação e flexibilização do projeto político pedagógico, captação e aplicação dos recursos financeiros, organização dos recursos humanos e, Formação Continuada; Dimensão política: a gestão democrática e processo participativo das instâncias colegiadas (Conselho escolar, Associação de pais, mestres e funcionários, Conselhos de classe, Grêmio estudantil);

Os objetivos formativos da Área da Teoria e Prática de Ensino são:

- Posicionar o pedagogo criticamente diante do contexto escolar, compreendendo-o como parte do contexto social e suas múltiplas dimensões humanas, na perspectiva de formação do pedagogo, capaz de intervir em processos educativos, propondo e construindo propostas que atendam às especificidades de diferentes níveis de ensino e contextos sociais;
- Desenvolva a oralidade, a escrita e a leitura, bem como a capacidade de pesquisa;
- Compreenda a diversidade do ser humano e suas necessidades educacionais especiais para planejar processos teórico-práticos que os atendam adequadamente em diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- Articula teoria e prática da educação no exercício da docência em contextos escolares e não escolares, incluindo os Laboratórios de Ensino;
- Estabeleça as relações entre teoria e prática na análise e construção de processos educativos;
- Exercite processos de auto-organização na formação inicial;
- Inserção das acadêmicas em processos de extensão e pesquisa vinculados aos laboratórios do departamento, na perspectiva de aproximar-se dos processos educativos realizados nas escolas de educação básica e em outros espaços da comunidade;
- Construir e decodificar as linguagens comunicacionais e tecnológicas na análise, produção e utilização crítica de materiais didáticos;

Os objetivos formativos da Área do Estágio Supervisionado são:

- Apropriar-se dos conceitos centrais que caracterizam o Estágio Supervisionado na formação do pedagogo para o exercício da docência e da gestão educacional em instituições escolares e não escolares;
- Estudar o contexto educacional e da prática pedagógica, planejando intervenções adequadas e fundamentadas para os diferentes espaços escolares e não-escolares, seja, as salas de aula, os laboratórios, as bibliotecas escolares e públicas, as salas de leitura, os espaços de recreação e parques, orfanatos, brinquedotecas, museus, secretarias;
- Analisar os processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes, currículos e fundamentos educacionais da educação básica;
- Planejar e executar atividades nos espaços formativos da educação básica, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as

oportunidades de construção de conhecimento em direção à autonomia do acadêmico em formação;

- Planejar ações que valorizem o trabalho coletivo e organizativo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica para o ensino, a pesquisa e a gestão dos/nos processos de ensino-aprendizagem;

4.3. JUSTIFICATIVA

O Departamento de Pedagogia vivenciou entre 2015 e 2017 o Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia – Docência e Gestão Escolar da Unicentro, envolveu professores e acadêmicos num debate coletivo sobre o atual Projeto Político Pedagógico do *Campus* de Guarapuava e das extensões de Pitanga, Laranjeiras do Sul e Chopinzinho (2008). Esse movimento avaliou o curso em vigor e sua implementação prática e, desde então, formulou as mudanças e transformações necessárias e possíveis. Esse movimento pretendeu, também, estabelecer um processo de pesquisa e produção de dados sobre a formação do pedagogo na Unicentro, trabalho que gerou a produção coletiva do livro comemorando os quarenta anos do curso.

O texto base para discussão e reestruturação foi o projeto atual e, analisou o **marco histórico e situacional, o marco legal, o marco conceitual epistemológico e o marco operacional** do curso. Para qualificar e fundamentar a discussão e proposição da reestruturação em cada elemento, o documento trazia ainda, a posição do Fórum Paranaense de Pedagogia sobre o Curso de Pedagogia; e as DCNs de Pedagogia (2006) e; as Diretrizes Curriculares para formação de professores (2015), documento que aponta um conjunto de elementos que procuramos considerar na formulação do novo projeto, entre eles: as 400 horas de atividades práticas; a constituição e disciplinas mais concentradas superando, ainda que, parcialmente a fragmentação; constituímos as três grandes áreas de formação do pedagogo; desenvolvemos a articulação mais praxis da vinculação ensino, pesquisa e extensão; a possibilidade de articular os estágios com a extensão desde os laboratórios vinculados ao curso.

4.4 MARCO CONCEITUAL

Educação como formação humana nas dimensões Ética, Estética, Política e Cultural: o pressuposto básico dos princípios norteadores do Curso de Pedagogia da UNICENTRO/Guarapuava

O Curso de Pedagogia tem como centralidade a formação humana. Enquanto fenômeno humano a educação é trabalho, na medida em que os homens não se adaptam à natureza, pois sua natureza não é apenas biológica. A partir dessa primeira natureza, constroi-se uma segunda natureza, que se constitui a partir da educação e da cultura, as quais possibilitam que as ações humanas sejam transformadoras e criativas. A cultura difundida na escola possui uma especificidade, que se fundamenta no conhecimento sistematizado e científico. Esse conhecimento é uma produção social e histórica e enquanto tal se constitui como um direito de todos e como condição de uma sociedade democrática. Ora, se a educação pretende lutar contra a sociedade capitalista, que promove a apropriação privada dos bens materiais e culturais, ela pode iniciar essa luta no âmbito de sua especificidade, ou seja, do trabalho pedagógico, promovendo a socialização do conhecimento. Além disso, a educação compreendida como trabalho deve prezar pela sua propriedade criativa. A criatividade, segundo Vigotski (2009) não se refere a um processo apriorístico, interno, excepcional e extraordinário, que contempla a natureza de alguns privilegiados. Ela se subordina à experiência, à capacidade combinatória e ao exercício. Nesses termos, a criatividade depende “[...] do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 41).

Essa concepção de criatividade pressupõe um processo formativo que busca referências sólidas.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p. 20-21).

A passagem de Adorno converge com a ideia de Saviani (1991), para quem o clássico deve se constituir como base para a escolha do que é primordial de ser ensinado na escola. Para Adorno (2010, p. 18), a formação cultural tradicional (conceito que equivale ao clássico), conceito que serve de antítese à semiformação socializada – o que não significa a volta ao passado ou ausência de crítica a ele. Para esse autor:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p. 20-21).

Adorno e Saviani tem em comum a crença de que a cultura pode estar a serviço da liberdade e da autonomia. Essa ideia também é compartilhada por Snyders.

a cultura dispensada pela escola está relacionada com a verdade e aluta por um mundo mais verdadeiro; sabedoria, métodos de pensamento: a cultura é um dos factores que pode impedir a escola de pender para as classes dominantes – com a condição de que a pressão e a experiência vivida pelas massas sejam um obstáculo ao disfarce ou a insignificância do que for proposto (SNYDERS, s/d, p. 103).

Para Snyders a escola é um campo de luta e deve fortalecer essa tarefa por meio das decisões coletivas – o que pressupõe o vínculo entre a formação escolar e a autonomia, a capacidade de os indivíduos se autodeterminar e tomar as decisões, conforme lhes convenham. Nesse sentido a formação cumpre seu papel emancipatório, uma vez que está a serviço da conscientização ao invés da constituição de pessoas bem ajustadas. Ela pressupõe, em termos da formação do pedagogo, a valorização de uma organização do trabalho escolar pautada na democracia, que não dissocie a docência da gestão, entendida como um processo que envolve o coletivo escolar.

A formação, conforme Adorno (2010, p. 11) se realiza mediante a tensão entre a realidade e o pensamento, entre transcendência e adaptação. Sendo assim, a proposta do curso de Pedagogia se orienta pela interrogação constante dos processos formativos, da forma como eles são pensados e realizados.

Na perspectiva adorniana, a formação toma como referência a experiência estética. A estética é compreendida como uma forma de experienciar e de conhecer o mundo através dos sentidos e de outras linguagens, para além da lógica conceitual.

Para Adorno, a estética é a possibilidade de salvaguardar a experiência formativa, entendida enquanto aquela que resiste às identificações promovidas pela sociedade organizada pela indústria cultural, capaz de promover a dissonância, o deslocamento e o estranhamento. Furtado (2013, p. 94) destaca que a experiência estética caracteriza-se por sua riqueza, pois não se limita a descobrir as causas, as leis e os princípios científicos, ela envolve os sentidos, as percepções, a emoção, o raciocínio, as sensações, as dúvidas e o estranhamento.

O entendimento de que a estética se relaciona com o pensamento sensível pressupõe seu vínculo com a arte, cujas características possibilitam um conhecimento que capta o objeto de uma forma não restrita ao conceitual e ao discursivo ou, ainda, conforme afirma Duarte Junior (1981, p. 14), de uma forma mais “global e abrangente” que não a do “pensamento rotineiro”, pois “[...] através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria”.

Esses fundamentos permitem dizer que a dimensão estética da formação do pedagogo pressupõe pensar a educação a partir da arte – o que não se restringe à inserção da arte (disciplina) na educação, mas em não reduzir a educação à dimensão instrumental, técnica, conceitual e lógica, pensando-a sob o âmbito de outras linguagens, nas quais o conhecimento não se divorcia do sentimento.

A experiência estética vincula-se à experiência ética na medida em que, segundo Gagnebin (2001), ela abre espaço para o deslocamento, ou seja, para a possibilidade de o indivíduo sair de um ponto fixo em relação às suas ideias, percepções e valores e se abrir para o exercício do estranhamento, ou seja, para a busca à não identificação; cuja atitude permite o acolhimento do outro ao invés da tentativa de enquadrá-lo em certos padrões e normas que ignoram a diversidade e compreendem os indivíduos como seres genéricos.

A compreensão do processo educativo a partir de sua multidimensionalidade (social, política, cultural, ética e estética) orientou o traçado dos princípios norteadores do curso de Pedagogia da UNICENTRO/Guarapuava.

Esse processo foi construído coletivamente, tendo em vista a abrangência dos princípios norteadores, que exige a intervenção de diversas concepções teóricas, referentes aos diferentes campos de conhecimento sobre a educação. Sendo assim, o Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Santa Cruz, elegeu como princípios do curso: 1. conhecimento como construção sócio-histórico-cultural; 2. relação teoria e prática e interdisciplinaridade como elementos indissociáveis ao longo do curso; 3. a pesquisa como princípio científico e educativo; 4. a gestão democrática e a docência como princípios indissociáveis; 5. Interculturalismo e inclusão como fundamentos das diferenças presentes na sociedade ; 6. A educação pública como lugar de construção do conhecimento comprometido com a transformação e a justiça social; 7. A

formação como meio de fortalecimento da cidadania; 8. A Extensão como processo formativo estabelecido na interação transformadora da Universidade com a sociedade; 9. A formação continuada como ferramenta de aperfeiçoamento ressignificação profissional; 10. Sociedade como relação mediada e mediadora.

1. Conhecimento como construção sócio-histórico-cultural

A educação, como processo humano, diz respeito às variadas formas pelas quais os homens, socialmente, se organizaram para transmitir para as novas gerações os conhecimentos, cultura, técnicas, tecnologias, saberes, práticas, formas de vida, de convivência etc. Este processo que vem acompanhando os homens desde a sua constituição como ser social, tem na escola e outros espaços formais de educação, seu modo específico de educar as massas na modernidade, como advento do capitalismo como sistema sócio-econômico.

Como forma específica de educação, esta tem características próprias, mas não deixa de carregar consigo o papel primordial de educar, acima exposto. No entanto, seu papel específico, também forjado na modernidade, é o de transmitir especificamente os conhecimentos científicos produzidos socialmente.

Significa dizer que se considera a ciência como produto social e histórico, e que este deve ser socializado para todos, de modo que sirvam de ferramentas para a vida social da população, especialmente com o compromisso com a população mais carente da sociedade, que frequenta as escolas públicas e outros espaços formais públicos de educação.

Esta concepção combate a ideia de que a ciência é algo para poucos iluminados, e que somente estes podem produzi-la. Cabe à educação escolar deixar claro que cada aluno é ator social na produção e consumo da ciência e de seus produtos, e que a marginalização que ocorre com relação a estes produtos não é nada mais que fruto da divisão social promovida pelo sistema capitalista.

A proposta de trabalhar no curso de Pedagogia com a concepção de que o conhecimento é fruto histórico-social (e logo cultural), carrega consigo uma motivação política, que é a democratização da sociedade, dado que o mecanismo ideológico de perpetuação das desigualdades passa justamente pela concepção elitista de conhecimento.

2. Relação teoria e prática e interdisciplinaridade como elementos indissociáveis em todos os componentes curriculares

Este princípio é essencial para que o egresso do curso possa se inserir responsavelmente na sociedade e como profissional da educação. O curso que tem duração de quatro anos pode e deve a todo momento, desde o primeiro dia, inserir os acadêmicos na realidade social, em que a educação está inserida.

O pedagogo enquanto profissional da educação, para melhor atuar, deve saber compreender o fenômeno educativo como determinado e determinante da sociedade, o que exige um frequente trabalho entre as teorias que se estuda e a realidade concreta, onde se dá efetivamente a educação formal.

Não significa dizer com isso que o acadêmico deva se adaptar à realidade e que as teorias estudadas devem apenas dar conta do que acontece como se vê frequentemente nas concepções pedagógicas praticistas (a reflexão sobre a prática resolve a prática).

Cabe ao curso de Pedagogia direcionar os acadêmicos para a possibilidade de refletir sobre as determinações sociais mais amplas da educação, o que exige de cada um a apropriação de teorias (no plural) que consigam explicar este real para além das aparências fenomênicas. Somente através desta apropriação densa de conhecimentos a atuação prática poderá ser efetivada de acordo com as necessidades sociais, que urgem a cada dia.

Tal prática a ser encarada após o término do curso, ou seja, a realidade educacional brasileira deve ser conhecida ainda no correr do curso, através não somente dos estágios

pedagógicos obrigatórios, mas em todas as disciplinas, que devem proporcionar momentos de inserção prática dos acadêmicos na realidade.

Combate-se aqui, como já foi dito, a concepção predominante de que a prática resolve a prática através da reflexão sobre a prática, pois se entende que esta concepção esvazia o curso de Pedagogia da teoria, deixando-o a mercê das marés e modismos educacionais.

Pretende-se, isso sim, reforçar a necessária vinculação entre a teoria e a prática social, numa visão de retroalimentação, ou seja, a teoria como ferramenta para a melhoria da prática educativa na sociedade atual. E a prática educativa como eixo para as concepções teóricas trabalhadas no curso de Pedagogia.

Entende-se, aqui, que os modismos pseudo-teóricos têm invadido a área da Pedagogia, e que muitas teorias, ao invés de se comprometer com a concepção sócio-histórica e cultural da produção de conhecimentos, faz deste o resultado de ações individuais, de âmbito psicológico ou, no máximo, interpessoal. Estas pseudo-teorias, ou melhor, ideologias da educação, não são caminhos a serem seguidos no curso de Pedagogia, pois que ferem o seu primeiro fundamento aqui exposto. O compromisso do curso, especialmente dos professores, também se coaduna com a posição teórica assumida na aula, com os acadêmicos, que deve respeitar os fundamentos aqui expostos.

A interdisciplinaridade no âmbito da educação emerge da necessidade de romper com a fragmentação do conhecimento ensinado nas disciplinas. De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é entendida como uma crítica à epistemologia da especialização sem limites das disciplinas científicas que, a partir do século XIX leva à fragmentação do conhecimento. Para proceder nessa discussão, é importante compreendermos que as disciplinas constituem o núcleo central do currículo na atualidade e foi circunscrita num contexto que demandava maior controle social. Moreira e Tadeu (2011 apud KNOFF e LEITE 2014), o currículo escolar é legado da Revolução Industrial que seguiu o modelo fordista de divisão do trabalho nas fábricas. O esgotamento desse sistema de produção acumulação de capital, substituído pelo sistema de produção flexível de riqueza indica a necessidade de renovação das práticas educativas.

Assim, podemos dizer que a interdisciplinaridade vem ao encontro de uma demanda social,

a interdisciplinaridade, contraditoriamente, tanto pode afirmar os elementos constitutivos da educação numa perspectiva do mercado, por meio das demandas da formação de um profissional criativo e com capacidade de resolver problemas no seu posto de trabalho, quanto pode articular-se a uma perspectiva crítica de educação e contribuir para desvelar as contradições sociais do capital (KNOFF; LEITE 2014, p. 10).

Vale ressaltar, que o princípio da interdisciplinaridade é um só, trata-se da exigência de uma nova posição diante do conhecimento. O ensino interdisciplinar, não pretende eliminar as disciplinas, mas criar condições para que o ensino estabeleça relações entre diferentes disciplinas e com a própria vida dos estudantes. Conforme Ferreira (1993), a “[...] ideia de interdisciplinaridade foi elaborada visando restabelecer o diálogo entre as diversas áreas dos conhecimentos científicos”. A interdisciplinaridade, nesta lógica, é assumida como princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e criatividade.

Fazenda (2011) registra que,

Interdisciplinaridade não é ciência nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos problemas de ensino e pesquisa e a aceleração do conhecimento científico. Surge como crítica a uma educação por “migalhas”, como meio de romper o enclausuramento da Universidade e incorporá-la à vida.

Nesse sentido reconhecemos que a interdisciplinaridade objetiva, pela adoção de novos procedimentos metodológicos, integrar os conhecimentos isolados em diferentes disciplinas, e considerar, sobretudo, o conhecimento tácito dos estudantes, que tanto foi negado diante da supremacia dos saberes científicos. Uma Pedagogia interdisciplinar pressupõe a unificação dos saberes por meio da integração das disciplinas, dos conceitos e procedimentos visando a superação da dicotomia teoria e prática presentes no processo educativo.

Japiassu (1976) nos provoca a pensar e agir sobre o modelo de educação que desenvolvemos, considerando que, a metodologia interdisciplinar torna hoje caduca as estruturas universitárias que se estabeleceram sobre uma diferenciação científica que não se fez acompanhar por uma diferenciação orgânica no interior das Faculdades ou departamentos. Organogramas anacrônicos separaram as disciplinas da vida real, distanciaram-se umas das outras e as justapuseram como “entidades” autônomas. A nova tendência se baseia na criação de métodos de ensino fazendo sempre mais uso da pesquisa, que tem por objetivo primordial, não tanto a bagagem intelectual de que precisam munir-se os homens de ação, quanto uma nova informação, um melhor discernimento dos problemas e das opções, um conjunto mais amplo de perspectivas a serem oferecidas aos responsáveis pelas instituições de ensino e pelos organismos de pesquisa (1976, p. 214-215).

Nessa perspectiva, consideramos urgente superar as práticas baseadas na transmissão dos conhecimentos científicos pautada no modelo de hierarquia linear e fragmentada, a interdisciplinaridade aponta para uma nova prática pedagógica capaz de promover uma ressignificação dos saberes para melhor compreensão do mundo.

Contudo, ao passo em que avançamos para uma metodologia de trabalho interdisciplinar que supere a fragmentação estabelecida na forma de ensino atual e articule as diferentes dimensões da formação humana, ressaltamos que ela exige discernimento dos conteúdos estruturantes e fundamentais de cada disciplina e sua organização sequencial no processo de transmissão e maturação do conhecimento.

Acreditamos que o ensino articulado a realidade atual não deve ser um exercício meramente teórico (esforço apenas de articulação de conteúdos) e sim, um trabalho que retome os conteúdos articulados a totalidade

Nesta discussão, Freitas (1995) aponta importantes contribuições quando destaca o conceito de totalidade como fundamental para que a interdisciplinaridade não caia no terreno movediço entre a articulação das ciências e as perspectivas atuais do mercado de trabalho. Nesta direção o estudo das ciências devem contribuir para a compreensão da organização, da interação dinâmica e estrutural da realidade. As reflexões sobre a sociedade e as relações sociais que a constituem nos diferentes períodos históricos devem estar ancorados numa análise dialética entre as partes e o todo.

Este processo exige mudanças na organização da gestão dos processos educativos: na organização do planejamento; avaliação e espaços e tempos de aprendizados na universidade. Planejamentos por disciplinas afins ou área do conhecimento, ou eixos estruturantes.

- Ciências Humanas e Sociais (Sociologia da Educação, História da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação).
- Metodologias (Metodologia do Ensino de Matemática, de História, de Ciências...).
- Atividades Integradoras ou Seminário Integrador: o que seria?
- Temas optativos: aqui podemos propor temas voltados a educação artística, qualificação da escrita, dentre outros.

3. A pesquisa como princípio científico e educativo

Como disse Bachelard (O racionalismo aplicado), o professor que não estuda não é professor. Tendo estas palavras como norte, o curso de pedagogia deve pautar-se pela pesquisa em todos os seus âmbitos. A pesquisa é uma ferramenta para a melhor compreensão dos

conhecimentos e dos mecanismos educacionais e, logo, é imprescindível a todos os profissionais da educação.

Ensinar os acadêmicos a pesquisarem, e não somente isso, mas incorporarem a pesquisa como *habitus* na sua carreira, é fator relevante para a atuação profissional de qualidade. A pesquisa, além do mais, é fator de unidade entre a teoria e a prática, outro fundamento do curso de pedagogia. Sem a pesquisa não se faz esta unidade, afinal de contas a realidade não se dá aos olhos, mas a sua estrutura somente é alcançada pela abstração teórica, o que exige estudo, pesquisa. Não basta a experiência prática, mas sim que a esta experiência junte-se o conhecimento sistemático sobre a realidade, para que se possa de fato alçar a um conhecimento mais denso sobre o real.

Os professores têm papel importante nesta construção, pois devem se colocar para os alunos como pesquisadores e, até mesmo, como orientadores. O exemplo advindo dos professores pode inspirar os acadêmicos nesta empreitada de se formarem como pedagogos e pesquisadores.

É preciso afirmar que a ênfase na pesquisa como elo entre teoria e prática tende a romper com o círculo vicioso que a ideologia dominante nos impõe de que a prática não precisa ser teorizada, e que basta a experiência para a resolução dos problemas. Este discurso é muito disseminado por aqueles profissionais que já detêm muitos anos de atividade educacional, e deve ser desconstruído no curso, pois experiência sem teoria não leva a nada, ou melhor, leva ao desânimo generalizado que vemos entre os profissionais da educação.

4. Gestão democrática e docência como princípios indissociáveis

Um dos campos de atuação do pedagogo é a gestão educacional. Nesta atividade chave para o desenvolvimento das atividades no âmbito da organização, o pedagogo pode reproduzir papéis que levem esta organização a ser democrática ou anti-democrática.

Defende-se como princípio do curso de pedagogia, a gestão democrática, por entender que este tipo de gestão possibilita melhor eficiência e qualidade na educação pública, e porque a gestão democrática garante a participação dos agentes coletivos nas decisões, o que é importante para uma tomada de decisão mais qualificada e com legitimidade.

Ser democrático na gestão significa saber trabalhar em grupo, delegar tarefas, saber cobrar respostas, relacionar-se adequadamente com as pessoas, fazer uso responsável da posição ocupada, dialogar, liderar, incentivar a participação, defender a qualidade e a garantia do serviço público, no caso da educação pública de qualidade. Ser democrático é conquistar autoridade pela competência teórico-prática, e não por se impor autoritariamente, pelo medo.

O pedagogo, para ser um bom gestor, deve conhecer teoricamente os fundamentos da ciência da administração escolar; deve conhecer o sistema público em geral e da educação em particular; deve saber os mecanismos democráticos de participação e aplicá-los cotidianamente; deve desenvolver atitudes e habilidades de relacionamento interpessoal; deve ser articulado, para mediar situações-problema de todos os tipos; deve articular-se na comunidade para conseguir trazer para a escola benefícios que possam ser importantes para a formação dos alunos entre outros.

Apesar de a formação para a gestão democrática não poder ser realizada em sua totalidade pela formação acadêmica, pois exige perfis específicos, que se relacionam a capacidades pessoais o curso de pedagogia deve fortalecer no acadêmico, a necessidade de que a gestão democrática seja parte da sua atuação, pois somente através dela pode-se garantir a qualidade que se espera da educação pública.

Mais uma vez o conhecimento teórico da gestão deve ser aliado ao conhecimento de práticas de gestão democrática e não-democráticas que guiem a formação do futuro gestor.

5. Interculturalismo e inclusão como fundamentos para a compreensão das diferenças presentes na sociedade

A formação profissional do educador deve abranger o reconhecimento de que, na sociedade, vivem e convivem indivíduos e grupos tidos como “diferentes” e que por esta condição socialmente imposta, estes grupos tendem a serem prejudicados na sua inserção como sujeitos sociais.

A educação formal deve combater esta situação, pois que todos, sem exceção, constituem-se em seres humanos e, por isso, têm direito a usufruírem de todos os bens produzidos pela sociedade, em iguais condições.

Reconhecer as diferenças significa educar para a diversidade, para que os homens possam conviver sem que os obstáculos para a sociabilidade encontrem-se na sua cor de pele, etnia, na sua deficiência (física e/ou intelectual), na sua condição sexual, gênero, idade etc.

O pedagogo, na sua prática profissional e como cidadão, sempre enfrentará situações em que deve conviver com esta diversidade de pessoas, e a sua postura, especialmente como responsável por processos educativos, pode conformar o futuro individual destas pessoas, no sentido de inseri-las ou excluí-las no processo educativo. Daí a importância de que a formação intelectual adquirida no curso de Pedagogia seja, *pari passu*, uma formação humanista.

Defende-se, também, que as pessoas com deficiências possam ter acesso à educação formal como instrumento de sua inserção na sociedade, e para isso propõe-se a formação de pedagogos conscientes da necessidade de se implementar uma educação inclusiva que atenda a todos indistintamente.

Ressalte-se, no entanto, que a discussão sobre as diferenças não tem se preocupado em apontar os fatores ideológicos imbricados nessa temática. A ideologia do respeito e reconhecimento às diferenças, na verdade, esconde um fato primordial, e que é de maior alcance do que estas diferenças, ou seja, que vivemos não numa sociedade de diferentes, mas de desiguais. Neste sentido, não podemos fugir do fato de que a diferença primordial na sociedade capitalista não está na condição de cor, etnia, gênero, deficiência etc., mas sim que esta se encontra na condição de classe social. Por mais que divulguem, as ideologias multiculturais não podem esconder o fato de que atualmente o capitalismo está em crise generalizada e que a miséria social é gritante. A acumulação da riqueza mundial na mão de poucos capitalistas não pode ser desprezada como fator de revolta social, que tenta ser combatido a todo o momento pelas ideologias da diferença.

Portanto, defende-se que o respeito à diferença não esconda, no curso de Pedagogia, a denúncia do abuso ideológico que vem sendo realizado na sociedade para esconder o conflito de classes, que ainda é fundante e essencial para o entendimento inclusive do preconceito e da exclusão dos diferentes. Afinal a exclusão só tem sentido numa sociedade altamente competitiva, em que aqueles que não estão qualificados para esta competição são colocados de lado, como é o caso das pessoas deficientes, idosos, índios e negros (estes últimos por constituírem os segmentos mais pobres da sociedade). Por outro lado, a sociedade capitalista, baseada que foi e é, no modelo patriarcal, gera formas de exclusão àqueles que estão fora deste padrão, como os homossexuais.

Enfim, todas as formas de discriminação residem na forma material em que se constitui a sociedade capitalista e sua divisão primordial em classes sociais. Portanto, o respeito e o reconhecimento às diferenças não pode deixar de levar em conta este fato.

Diferente de outras sociedades na sociedade humana a sobrevivência não é garantida de forma espontânea e natural. Ela se dá em consequência da intervenção do homem sobre a natureza, ou seja, através do trabalho o homem transforma a natureza e a si mesmo, dado que sua ação conforme as conveniências e necessidades de sua própria existência foi o que Marx destacou como sendo o primeiro ato propriamente humano (KLEIN e SILVA, 2012).

Esse processo de intervenção na natureza passou por vários processos de desenvolvimento e transformações ao longo da história das sociedades humanas. No atual modelo produtivo, ela pressupõe árduas lutas no sentido de garantir necessidades físicas e biológicas. A (re)produção da existência humana está distante de ser fruto de relações sociais

harmoniosas, pacíficas, fraternas, conscienciosas e de igualdade de condições para todos os membros da sociedade.

A atual sociedade da forma como está organizada tem reiterado a incapacidade de efetivar a igualdade, já que obriga os homens a entrar em conflito diariamente e sem tréguas pela sobrevivência. Liberdade, igualdade e justiça, se expressam pela capacidade que os indivíduos têm de participar do mercado — consumidor e do trabalho. Portanto, se o indivíduo não tem capacidade de produzir, ou essa é reduzida, a ele não será dado nada, ou lhe será reservado aquilo que suas parcas forças de trabalho conseguirem produzir, a não ser que pertença à classe burguesa e tenha outros indivíduos produzindo por ele (CARVALHO e MARTINS, 2012).

Em decorrência desse processo, a educação, quer seja ou não a educação escolar, foi ganhando importância e conquistando espaços, resultando em formas de comportamentos, aprendizagens e apropriação do que historicamente a humanidade produziu, podendo, no entanto, contribuir com a manutenção ou superação do *status quo*.

Nesse raciocínio, evidenciamos que a escola é mais um meio de se educar os indivíduos para viverem e (re)produzirem na sociedade, no entanto, qualquer que seja a modalidade, não podemos pensar a educação abstratamente, pelo fato de ela ser produto das relações sociais, as quais são marcadas pela base material em que a educação se constitui, cuja base está fundada na propriedade privada dos meios de produção, trazendo para o conjunto da vida social determinadas implicações, portanto, não se pode entender a educação senão como um espaço de contradição, de lutas e disputas sociais (ORSO, 2011).

Quanto ao **direito à educação escolar**, foi no século XIX que se lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania e a educação torna-se um pré-requisito necessário a conquista da liberdade civil e um pré-requisito do exercício de outros direitos. Quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação, objetivando que a educação durante a infância vai moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, analisa Cury (2002), deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

Cambi (1999) examina que nos tempos iniciais da contemporaneidade fora marcada pelo crescimento de novos sujeitos da educação, os quais, gradativamente ocuparam o campo da teoria introduzindo radicais mudanças. Estes novos sujeitos de que o pedagogo fala, foram sobretudo três, a criança, a mulher e o deficiente, seguidos em épocas mais próximas de nós, pelas etnias e minorias culturais, fazendo “[...] aparecer sujeitos diferenciados e teorias diversificadas, por interesses-guia, por estruturas ideais, por objetivos estratégicos que vieram a caracterizá-las (p. 386).

Neste contexto, a educação começou a ser vista como fator chave do desenvolvimento social, colocando-se, segundo Cambi (1999), como substituta da política, como caminho para operacionalização da construção do homem moderno, ou seja, indivíduo e cidadão, autônomo e socializado, ao mesmo tempo. Mediante esta conjuntura “[...] afirmou-se e cresceu o “mito da educação” (p. 390), encontrando sua afirmação máxima no pós II Guerra com a necessidade de renovação das sociedades européias e também do “mito americano”, que tem na educação, sobretudo na ideologia da educação, o seu próprio centro, qual seja, a de que “[...] todo indivíduo pode progredir na sociedade democrática, desde que seja um sujeito capaz de empenhar-se, de orientar-se na ascensão social, de valorizar-se na sociedade (p. 391).

Partindo dessa perspectiva, instituições passam a se responsabilizar cada vez mais sobre a vida e a instrução e educação de pessoas, mais precisamente, o que aqui nos interessa, de pessoas deficientes, lembrado que, a educação para estes indivíduos começou a se generalizar no fim do século XIX, com o objetivo de supostamente atender às necessidades especiais, no século subsequente a sociedade capitalista introduziu novos nichos de mercado. Carvalho e Martins (2012, p. 23 e 24) enfatizam que

A inclusão de quem tem qualquer *defect* ao livre mercado consumidor não elimina a questão da desigualdade, já que o mercado capitalista a pressupõe como elemento necessário à sua constituição. No cerne das questões nada foi alterado.

Entre os próprios capitalistas, a idéia de criação de leis que permitam que as minorias sociais possam participar das relações econômicas e do mercado de trabalho não é tão bem aceita. Entre os liberais mais radicais tal interferência legal é uma afronta à liberdade individual.

A liberdade e igualdade no modelo produtivo do qual estamos inseridos relaciona-se com a mera relação econômica. Friedman (1985) avaliza a liberdade de o empregador contratar o indivíduo que melhor lhe satisfazer contanto que não o prejudique economicamente. Ele destaca que:

Comissões que estudam as práticas discriminatórias na contratação de serviços por motivos de raça, cor ou religião foram criadas em numerosos estados com a tarefa de evitar a ‘discriminação’. A existência dessas comissões constitui clara interferência na liberdade individual de estabelecer contratos de trabalho com quem quer que seja (p. 103).

Neste sentido concordamos com a análise de Carvalho e Martins (2012, p. 24 e 25), qual seja, a de que

qualquer tentativa de inclusão no sistema capitalista, seja por meio de uma educação inclusiva, seja por meio de leis que obriguem a inclusão ao mercado de trabalho, está fadada ao fracasso. Isso porque a natureza do capitalismo não comporta uma sociedade igualitária e, sendo assim, a inclusão de uns poucos não prevê a inclusão de todos ao sistema, e mesmo tal inclusão é restrita a alguns setores e produtos da sociedade.

No entanto, se faz necessário e é preciso entender que não se pode falar de proposta de inclusão social e escolar sem atentar para aquilo que a provoca, uma vez que, é cada vez mais comum a não reflexão sobre as causas da produção e formas de ser dos homens ao longo do tempo, daí resultando uma visão de viés naturalizante e conservadora, relativa à condição humana (NAGEL, 1992).

Diante do exposto, vários são os desafios no sentido de superar as mais variadas formas de exclusão, no caso aqui, aquelas provocadas em consequência de deficiências. A modalidade educação especial esta contemplada na legislação vigente, embora seja preciso revisá-la e colocá-la em prática, porém, no tocante à formação de professores para atuar nesta modalidade a questão permanece em aberto, nesse caso no Curso de pedagogia o que está em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, as quais enfatizam para a necessidade de refletir sobre a diversidade e desenvolvimento de atividades complementares envolvendo opcionalmente, entre outras modalidades, a educação de pessoas que se encontram excluídas da escola e da sociedade.

6. A educação pública como lugar de construção do conhecimento comprometido com a transformação e a justiça social;

A formação do pedagogo numa Universidade pública não pode ter outro objetivo que não a formação de quadros para o trabalho nas instâncias públicas de educação formal. Portanto, o horizonte do curso deve ser voltado para a formação do pedagogo da escola pública, nos seus diversos níveis e modalidades, e também nas diversas possibilidades de ocupação dentro deste

amplo sistema.

Mas o público não deve permear a formação apenas do ponto de vista da formação de quadros. O pedagogo deve defender a escola pública e os espaços públicos formais de educação contra o movimento generalizado de privatização e de precarização da qualidade.

Esta defesa passa pelo conhecimento e reconhecimento de que o público tem sido alvo preferencial das políticas neoliberais que, entre outros objetivos, tendem a sucatear as instâncias públicas do aparato social, e, especialmente, a educação. Daí que na formação do pedagogo não podem faltar elementos para que possa refletir sobre este processo social, o que pode e deve ser feito em todas as disciplinas do curso, incansavelmente. Não há conteúdos nem disciplinas que estejam fora deste parâmetro de realidade.

Outro argumento em favor do público é a qualidade. Não basta que se defenda no discurso o público contra a onda neoliberal e, na prática cotidiana, reproduzir elementos que comprometem este projeto. A defesa da qualidade do serviço público deve ser elemento fundamental para a elevação da consciência e da qualidade de vida da população, para a qual estes serviços são os únicos a atender suas necessidades.

Para a garantia da qualidade da educação, o curso de Pedagogia deve trabalhar incessantemente na formação adequada dos seus acadêmicos. Afinal, o curso deve ser base para a prática profissional do pedagogo, um dos responsáveis pela qualidade da educação brasileira em todos os níveis.

É preciso, então, prestar atenção à prática pedagógica dos futuros pedagogos. Esta ênfase no curso é dada especialmente pelas disciplinas metodológicas, mas, ao mesmo tempo, é obrigação de todas as disciplinas garantir, através da apropriação dos conteúdos teóricos, que esta prática possa ter qualidade.

Enfatiza-se, especialmente, a necessidade de bem formar os futuros professores das séries iniciais para a alfabetização; para os professores da educação infantil, para os processos educativos desde a infância, baseados no lúdico e no desenvolvimento da linguagem e relações, valores etc.; para os educadores de adultos, que junto com estes possam constituir práticas relevantes para a vida e inserção na sociedade. Enfatiza-se também que os pedagogos que partem para a gestão educacional, que estes possam reproduzir relações democráticas no âmbito em que atuarem, para que estas relações possam auxiliar no desenvolvimento global de uma educação democrática. Os futuros professores da educação especial devem se apropriar densamente dos conhecimentos e práticas pedagógicas que lhes permita inserir estas pessoas na sociedade, através da educação, o que exige conhecimentos interdisciplinares, desde conhecimentos psicológicos, neurológicos, pedagógicos, sociológicos entre outros.

Voltando-se para o princípio da relação teoria e prática ao longo do curso, é evidente que é preciso preparar os futuros pedagogos para a prática profissional, e, mesmo, instrumentalizá-los para esta prática, ensinando-os a alfabetizar, a educar e cuidar das crianças da educação infantil, a lidar com os adultos, a educar os deficientes, a construir relações democráticas no âmbito da gestão etc.

O entendimento do público como instância privilegiada de ação, portanto, passa pelo igual entendimento de que é preciso formar pedagogos com qualidade.

7. A formação como meio de fortalecimento da cidadania

As possibilidades educativas na sociedade atual nos levam à defesa da cidadania como instância máxima da condição humana. O cidadão define-se pela sua relação com o Estado, no cumprimento dos seus direitos e deveres, na sua relação com outras pessoas, na convivência social e, sobretudo, como sujeito político, participante da sociedade, consciente do mundo que o envolve.

O pedagogo, como profissional da educação, deve ser pensado como um cidadão, e, logo, esta formação deve permear o curso de Pedagogia, em todas as disciplinas. No entanto, também deve guiar este curso a consciência de que o cidadão como o conhecemos, é aquele sujeito

histórico construído para se adequar aos limites da sociedade capitalista, sem mais.

No entanto, para uma formação que leve em conta as contradições estruturais da sociedade, como se pretende num curso superior de qualidade, vinculado à educação, é necessário discutir os limites da cidadania como modelo de formação humana. Defende-se que a cidadania seja apenas um degrau para a formação humana, que não faça do sujeito apenas aquele com “direito a ter direitos”, na sua relação com o Estado, mas sim que dirija a formação para a relação do indivíduo com o gênero humano, ou seja, que tenha como limite a humanização pela educação, o que é um passo muito maior que a formação cidadã.

Reconhece-se, neste processo, que há três níveis: o indivíduo, a sociedade e a humanidade. A cidadania para na relação entre indivíduo e sociedade, e não alcança a humanidade, fazendo com que os homens não se reconheçam na produção humana e, logo, não se vejam como parte do processo social maior, no qual estão presentes todas as possibilidades humanas construídas até o presente: possibilidades tecnológicas, de locomoção, de nutrição, de saúde, de cultura, de arte, de lazer etc. O indivíduo, por conta dos mecanismos ideológicos, não se reconhece como parte da humanidade como um todo, mas, no máximo, com sua comunidade, ou, em momentos especiais, com seu país. É devido a este entendimento (ou falta de entendimento em relação à condição humana) que se promovem os xenofobismos e outros movimentos que colocam os homens contra si, especialmente no que se refere às diferenças (vide o caso dos imigrantes africanos na Europa; os latino-americanos nos EUA etc.).

É necessário, portanto, usar a cidadania apenas como uma alavanca para o processo de humanização, que deve direcionar a prática pedagógica dos professores em todas as disciplinas. Isolar o ser humano na cidadania é reduzir as suas possibilidades e, logo, precarizar a sua formação.

8. A Extensão como processo formativo estabelecido na interação transformadora da Universidade com a sociedade

A Extensão Universitária é a dimensão que articula o ensino e a pesquisa com a comunidade/sociedade. No Brasil, seu fortalecimento como política universitária se deu com a partir dos anos 1970, com a queda do Regime Militar.

No seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas. A partir de então, a Extensão Universitária passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais. Embora ainda restrita à dimensão processual, a busca da institucionalização da Extensão tornou-se o principal desafio. O entendimento era de que essa institucionalização deveria envolver toda a Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p.7).

O Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX vêm, ao longo de sua existência, discutindo uma Política Nacional de Extensão que, na sua última versão, estabelece, dentre vários objetivos, os seguintes:

1. reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; (...)
6. criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como

organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas (FORPROEX, 2012, p.5).

O Curso de Pedagogia vinculará as atividades extensionistas ao processo de formação do aluno (ensino) e à investigação dos problemas educacionais (pesquisa) em função das exigências da realidade percebidas fora da Universidade, no contato direto com a sociedade (extensão), criando condições para que a Universidade estabeleça a relação transformadora com a sociedade.

9. A formação continuada como ferramenta de aperfeiçoamento ressignificação profissional

A formação continuada parece não estar disposta a consertar os erros da formação inicial; entende ser um processo contínuo, que não começa e não termina na graduação e exige novas formas de agir como suporte das ações educativas: “Essa ação reflexiva tem como suporte as diferentes formas de pensar, dizer, narrar e explicitar o vivido” (GOMES, 2009, p. 45).

Nas discussões lançadas no cenário da história da educação brasileira, especificamente na Educação Infantil e na formação de professores, algumas contribuições relevantes remetem à ação formativa, a qual gera mudanças educacionais e de formação, sendo esta uma educação para a vida.

A palavra *formar* tem origem no latim *formare* (dar forma a; constituir; compor. Promover a formatura de; educar. Fazer um curso universitário; educar-se; desenvolver-se), logo formação (ato, efeito ou modo de formar; constituição; organização; desenvolvimento), é uma ação de transformação que configura mudanças, organização e saberes ao ser.

Os desafios da sociedade estão em contínua mudança, trazendo exigências para todo o sistema educacional e conclamando respostas positivas e adequadas, enfatizando a formação no trabalho. “As necessidades sócio-histórico-culturais, interferentes na definição das prioridades educativas, acrescidas aos saberes pedagógicos, exigem uma permanente ressignificação da profissionalização docente” (ROMANOWSKI, 2007, p. 119).

Há relevância diante da preocupação com a formação e prática pedagógica, principalmente no que se refere à formação do profissional que atua na primeira etapa da educação básica e nos anos iniciais do ensino fundamental, entendendo “a formação como ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais” (GOMES, 2009, p. 55). Pressupomos que a formação continuada subsidia os docentes nas inseguranças e incertezas em sua atuação escolar.

O processo de formação implica a construção da profissão de professor. Entre esses aspectos, a discussão sobre os saberes é básica na formação continuada. A compreensão dos saberes abrange os da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos. Os saberes da experiência são os vivenciados, os que advêm da prática ao longo da carreira, que não atingem o estatuto pelo tempo e pela quantidade, e, sim, pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, e pela discussão coletiva. Os saberes de conhecimento específicos são os constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores ministram suas aulas (ROMANOWSKI, 2007, p. 132-133).

A expressão de formação continuada é recente e causa dúvidas, pois encontramos diversas formas, dentre elas: reciclagem, treinamento, capacitação, educação permanente, aperfeiçoamento, formação contínua, educação contínua, etc.

A formação continuada, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ter como foco a necessidade de que esses profissionais que atuam com crianças devem se formar melhor para exercer suas funções, já que as políticas públicas apenas

apontam para a formação em nível superior. Porém isso está distante do cotidiano da Educação Infantil no Brasil, e a relação entre a criança e o professor percorre entre o cuidar e o educar, processa aspectos diversos que favorecem o desenvolvimento infantil, ampliando seus conhecimentos e experiências.

Entendemos que um processo de formação profissional se faz com garantias de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e políticos, além de um currículo que disponha de uma avaliação contínua, de conteúdos adequados à obtenção de novos conhecimentos e se baseie em outras atividades de caráter prático. É importante salientar que a proposta de uma sólida formação de professores se faz por meio de conhecimentos teóricos e práticos reflexivos e por meio de pesquisa que, junto aos outros fins da universidade, ensino e extensão, tornam-se instrumentos didáticos no campo pedagógico (SANTOS, 2008, p. 89).

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1998, p.70)

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programa, projetos (ROMANOWSKI, 2007, p. 138).

Segundo Mizukami (2002) a profissão de educador hoje não deve ser vista e reduzida no pleno domínio dos conteúdos, e sim é cobrado do professor que ele acompanhe e reproduza um conhecimento em construção, analisando a educação nos seus aspectos políticos, valorizando valores éticos e morais, contribuindo no desenvolvimento do ser humano, e que seja capaz de viver com as mudanças e incertezas que a sociedade traz. “O conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais.” (MIZUKAMI, 2002 p.13).

Dessa forma, percebemos que tanto a formação inicial como a continuada se fazem necessárias para a carreira docente, pois sem a inicial ele não poderá atuar e sem a formação continuada não irá desempenhar um bom trabalho e assim não podendo solucionar os problemas que a sociedade impõe.

10. Sociedade como relação mediada e mediadora

A educação na sociedade capitalista (não devemos fugir desta associação), tem, no sentido defendido até aqui nos fundamentos, um papel contraditório, qual seja, o de reproduzir as desigualdades sociais e a ideologia dominante, mas, ao mesmo tempo, consolidar a contradição expressa na sociedade, ou seja, a possibilidade de formação dos agentes que poderão levar à derrocada do modelo capitalista.

Claro está que sozinha a educação nada pode contra o sistema em geral, mas também, como já disse Paulo Freire, sem ela nada se faz neste sentido da libertação. Ao longo do curso de Pedagogia os acadêmicos e professores, em todas as disciplinas, devem trabalhar neste sentido da contradição inerente à educação.

Trabalhar com a contradição significa olhá-la como processo de humanização e, logo, de justiça social. A concepção de justiça social, na sua radicalidade, não é possível de ser levada a efeito na sociedade capitalista, como se sabe. Logo, esta justiça social, trabalhada na educação, significa voltar os esforços para que a educação formal alcance seu objetivo maior de socializar o conhecimento e, assim, construir consciências capazes de efetuar a crítica da sociedade, apontando as suas contradições e ideologias.

Justiça social significa oferecer à população educação de qualidade, e nesta tarefa podemos contribuir através da formação de nossos acadêmicos, que trabalharão na prática social, formando as novas gerações. Desta formação acadêmica, baseada nos princípios aqui expostos, dependerá também a qualidade da educação formal pública brasileira.

4.5. PERFIL DOS ESTUDANTES E DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DO PERFIL DESEJADO

No processo de redefinição da proposta político pedagógica do curso de Pedagogia, da Unicentro (2015), ao compor o marco situacional, foi construído, o perfil sócio-econômico-educacional dos estudantes e dos docentes do curso, envolvendo os *campi* de Guarapuava, Pitanga, Laranjeiras do Sul e Chopinzinho. O questionário foi elaborado em conjunto com as estudantes do 2º. Ano da manhã, do *campus* de Guarapuava. Posteriormente, os estudantes organizaram a tabulação dos dados. Nesses *campi* estão matriculados 673 estudantes, destes, 483 responderam ao questionário, sendo que em Guarapuava temos 283 alunos matriculados, Laranjeiras do Sul, 141, Chopinzinho, 138 e Pitanga 111.

Foram responsáveis pela aplicação os professores do departamento de pedagogia e a tabulação feita pelas alunas do segundo ano de pedagogia/2015, com a supervisão da professora Marlene L. S. Sapelli, nas aulas de didática. A tabulação foi feita por Luana dos Santos Nunes (mestranda do PPGE/Unicentro) e Daiane Lima (acadêmica do curso de Secretariado Executivo/Unicentro).

Dos dados coletados, pudemos chegar a algumas conclusões sobre o perfil dos estudantes. 81,16% dos pesquisados estão matriculados no período noturno e 18,84% no período da manhã. Isso decorre do grande número de pessoas que trabalham. O curso é predominantemente feminino, pois 91,3% dos pesquisados são mulheres. Isso explicita uma tendência histórica do curso. 62,4 são casados e 28,8% têm filhos. Na maioria, os estudantes são jovens, ou seja, 85,95% dos pesquisados têm de 15 a 30 anos de idade. A religião católica é predominante, sendo 76,63% dos pesquisados.

Na questão econômica, percebemos que os estudantes têm renda baixa e necessitam trabalhar para se manter no curso. 52,85% tem renda familiar de menos de R\$ 1000,00 a 2000,00; 33,97 de R\$ 2001,00 a 4000,00. Menos de 2% têm renda familiar acima de R\$ 4000,00.

Dos pesquisados, 85,21% já tem emprego; destes 41,88 são estagiários e 36,16% têm registro em carteira, ou seja, do total 73,84% não tem registro em carteira, o que expressa a precarização dos contratos, a ausência de direitos trabalhistas.

Em relação à referência geográfica de residência, 85,09% residem na cidade. Isso indica que as condições de acesso à Universidade, por parte dos sujeitos que residem no campo não são as mesmas dos sujeitos que residem na cidade; 53,02% utilizam o transporte coletivo (urbano, rural e intermunicipal) para chegar à Universidade; 64,56% gastam menos de 30 minutos para isso.

Talvez em decorrência do tempo de trabalho, as horas dedicadas ao estudo, fora da sala de aula, como complemento, é baixa, ou seja 42,42% afirmam estudar, em média, 1h por dia e 36,48%, em média, 2h por dia. Nesse sentido, também o uso da biblioteca é reduzido, pois 39,24% afirmam utilizá-la apenas 1 vez por mês; 35,65% de 1 a 4 vezes por mês; 13,29% nunca utilizam e 10,34, cinco vezes ou mais por mês (alguns não responderam a questão). Neste

sentido precisamos considerar que a estrutura das bibliotecas, especialmente nas extensões, é precária. Mesmo assim, os estudantes têm a opção de solicitar livros de outros *campi*.

Dos pesquisados, 64,27% vêm de cursos de formação geral, enquanto 32,65% vêm de cursos profissionalizantes de ensino médio.

Do total de estudantes pesquisados, 95,14% fez ensino fundamental em escola pública e 95,62 fez ensino médio também em escola pública.

Quebrando o preconceito estabelecido de que quem faz pedagogia, o faz por não conseguir acessar outro curso, 88,36% dos pesquisados afirma estar no curso por opção.

Apenas 10,4% acessaram o curso por meio de cotas.

O acesso à internet em casa é significativo, pois 88,43% afirmam tê-lo e 94,20% afirmam ter computador próprio.

Em 2015, o curso atende a estudantes dos seguintes municípios: Guarapuava, Cantagalo, Quedas do Iguaçu, Virmond, Marquinho, Porto Barreiro, Nova Laranjeiras, Rio Bonito do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Pinhão, Goioxim, Turvo, Campina do Simão, Boaventura de São Roque, Reserva do Iguaçu, Cândói, Chopinzinho, Saudade do Iguaçu, São João, Coronel Vivida, Mangueirinha, Pitanga, Cândido de Abreu, Manoel Ribas, Santa Maria d'Oeste, Palmital e Nova Tebas.

Alguns dados chamam atenção em relação ao perfil dos estudantes. É um curso frequentado pela classe trabalhadora, que tem baixa renda familiar, que, em geral, estudou no ensino fundamental e médio em escola pública e que precisa conciliar trabalho e estudo, o que explica, em parte, as poucas horas diárias dedicadas ao estudo complementar. Por outro lado, as poucas horas de estudo associada aos índices, praticamente inexistentes de reprovação, podem estar indicando o baixo nível de exigência por parte dos docentes do curso, ou seja, com o mínimo esforço, com pouco tempo de estudo complementar, os estudantes dão respostas suficientes para garantir a aprovação.

O pouco uso do acervo da biblioteca pode indicar também que as estratégias para estimular a pesquisa e leitura são insuficientes. Alguns estudantes, informalmente, indicaram que pesquisam em sítios da internet. Isso não justifica o pouco uso, pois, a maioria dos títulos produzidos na área, não estão disponíveis nesses sítios.

Outro aspecto diz respeito à porcentagem pequena de estudantes que residem no campo e acessam o curso. Isso indica a necessidade de se repensar na Universidade, o formato dos cursos, de frequência diária. O regime de alternância seria uma estratégia para possibilitar a esses sujeitos condições de acesso e permanência no curso.

Nesse mesmo processo, foi construído o perfil sócio-econômico-educacional dos docentes do curso. Dos 60 docentes que atuam no departamento, apenas 36 responderam ao questionário. 69% dos docentes pesquisados são do sexo feminino; 48% têm de 21 a 40 anos de idade; 52% são católicos; 60% são casados. Quanto ao vínculo de trabalho: 52% indicaram que tem contrato temporário; 93% tem regime de 40 horas; 38% recebe de 4 a 6 mil reais por mês; e 38% de 6 a 8 mil. 47% tem mestrado; 31% doutorado e 5% pós-doutorado. 26% dos que responderam, aposentam-se até 2025; 19%, além de trabalhar na Unicentro, trabalham em outros locais. Em relação à extensão, 45% dos pesquisados afirmam trabalhar em 1 ou dois projetos. Em relação à pesquisa, 85% têm projeto de pesquisa; 46% afirmam ter PQE e 34% PQC. 41% indica ser integrante de algum laboratório do departamento. 29% atua na UAB. 59% ministra de 1 a 3 disciplinas e 36% mais de 4 disciplinas.

Os dados referentes aos professores indicam que vários elementos do perfil dos estudantes também está presente no dos docentes, é o caso do sexo, da religião.

Há um grupo significativo com pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, 83%. Dois dados que representam um desafio para o curso se referem ao fato de 19% terem outro emprego, portanto, não têm dedicação exclusiva. Também o fato de ter 36% ministrando mais de 4 disciplinas, o que acarreta uma sobrecarga, inclusive, porque, em geral, algumas dessas disciplinas são de domínio integral do professor.

O levantamento dos dados em questão compõe um diagnóstico importante para a tomada de decisões necessárias no processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso, nesse o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia, está habilita a atuar como professor da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA), como orientam as Diretrizes Curriculares da Pedagogia (BRASIL, 2006); para atuar na gestão da educação básica; e em espaços de educação escolar e não-escolares. Essa intenção é reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (BRASIL, 2015).

Este profissional está preparado para desenvolver saberes docentes e de gestão que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não -escolares. O egresso estará habilitado para criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de conhecimentos, saberes e práticas apropriadas ao contexto e sujeitos com quais atuará.

O profissional estará preparado e se qualificará no processo, para assumir uma postura política e ética, estimuladora da difusão e a construção do conhecimento, e de novas relações humanas e profissionais.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia, a partir dos fundamentos tratados projeta um profissional capaz de:

- atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos acadêmicos nas suas relações individuais e coletivas;
- trabalhar com o ensino de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes ciclos do desenvolvimento humano;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares;

- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes
- participar ativamente dos debates atuais da classe, posicionando-se de forma organizada em sua base;
- responsabilizar-se pela sua formação continuada e manter o vínculo com a instituição formadora.

4.6. CAMPOS DE ATUAÇÃO]

Docência e gestão na Educação Infantil;

Docência e gestão nos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças e jovens e adultos)

Docência no Ensino Médio, curso normal, Gestão Escolar na Educação Básica;

Gestão educacional de processos educativos não-escolares.

Este profissional pode atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação. O pedagogo pode ainda lecionar na educação infantil e anos iniciais (1ª ao a 4ª) do ensino fundamental e articular o trabalho pedagógico numa dimensão interdisciplinar, habilitado para atuar na administração escolar, na orientação educacional, na supervisão e na coordenação pedagógica e em instituições não-escolares onde o trabalho pedagógico se faz necessário.

4.7. FORMAS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação do ensino e aprendizagem em uma perspectiva emancipatória precisa apontar rumos futuros, olhando para o que ocorre no processo educativo, ou seja, uma avaliação que realize diagnósticos e, com estes, possa identificar soluções para os desafios candentes, cotidianos e complexos, desta relação entre educadores e educandos.

Não perdemos de vista que cotidianamente a avaliação nas nossas escolas possui um caráter de mensuração, quantitativo e alheio aos processos educativos. Vivemos em um período em que a avaliação em larga escala se faz em detrimento das particularidades concretas em que decorre o ensino e aprendizagem, constituindo-se, portanto, em uma forma alienada de avaliação, que, mesmo assim sendo, tem grande poder de controle sobre o processo educativo. É característica das reformas educativas neoliberais o controle deste processo pelo controle daquilo que se convencionou qualidade, reduzindo-a a parâmetros quantitativos.

A perspectiva é, portanto, na prática do curso de Pedagogia que ora se reforma, superar práticas quantitativas, persecutórias, autoritárias de avaliação, ou seja, superar as práticas que conlevam a uma hierarquia rígida entre professores e acadêmicos, hierarquia estabelecida sob a base do poder de nominar (aprovar ou reprovar).

Pretende-se que a avaliação em nosso curso siga um rumo emancipador, que realize na prática aquilo que os discursos educativos críticos defendem: uma avaliação diagnóstica, uma avaliação que sirva para desenvolver de forma solidária o ambiente de aprendizagem para os futuros profissionais da educação em formação.

A avaliação deve ser um momento de aprendizagem para todos os atores envolvidos no processo educativo, e, caso assim não seja, reforçará as desigualdades e hierarquias na formação, e, logo, não servirá como mediação emancipatória. Ao contrário, ao perpetuar tais práticas ao longo do curso poderemos fazer com que os futuros profissionais reproduzam este tipo de avaliação em suas práticas nos ambientes em que forem desempenhar suas atividades.

O projeto avaliativo do curso de Pedagogia deve conduzir a constante avaliação dos contextos

em que se desenvolvem as práticas pedagógicas do curso, ou seja, levando-se em conta professores, acadêmicos, estruturas etc.

Um elemento importante que vem se descobrindo com dados é o perfil dos nossos acadêmicos. A maioria destes são trabalhadores e estudam no período noturno, não possuindo ao longo do dia alternativas de qualidade para o estudo em casa, como deveria ser em uma situação de aprendizagem escolar, que pressupõe um período de aprendizagem coletiva em sala de aula ou nas práticas coletivas, e um período de aprendizagem solitária, que exige tempo e concentração individual para leituras e outras práticas do estudo. O desafio de avaliar acadêmicos com tal perfil é ainda maior, pois trata-se de superar o desafio de oferecer um curso de qualidade, que exige esforço individual e coletivo, mas, ao mesmo tempo, enredar com a realidade dos acadêmicos processos que levem em consideração a questão do tempo disponível para os estudos.

Há que se avançar, ainda, em tarefas interdisciplinares e, portanto, em avaliações interdisciplinares, especialmente factíveis e relevantes quando realizadas no mesmo período do curso. Uma avaliação interdisciplinar pode ganhar mais relevância e atenção dos acadêmicos e, ganhando em riqueza, ganha também em tempo de realização, tempo que é, como já foi dito, uma categoria fundamental da análise da realidade dos acadêmicos que temos.

Temos que avançar também em processos de avaliação do curso pelos acadêmicos, ou seja, abrir espaços democráticos *defeedback*, de modo que uma retroalimentação do processo ensino e aprendizagem seja composto. Afinal, não se trata apenas de aprendizagem, mas de processos de “ensinagem” os que devem ser avaliados.

As formas de avaliação mais comuns são as seguintes: prova escrita, que é a principal forma de avaliação tópica, que pretende diagnosticar uma determinada fase do processo de aprendizagem das disciplinas; seminários, que pretendem averiguar a capacidade de aprofundamento em determinados temas, bem como a capacidade de realizar sínteses para apresentação oral, desenvolvendo com isso a habilidade de falar em público e discutir ideias com professores e colegas; práticas, que são as formas designadas em cada disciplina para que os acadêmicos possam sair da sala de aula e, no enfrentamento com alguma situação real, produzir relatos e análises à luz de teorias previamente estudadas, tendo como finalidade estabelecer uma densa relação teoria e prática; produções textuais, como resumos, resenhas, fichamentos, que atestam a habilidade e competência escrita, que é um dos fundamentos que o curso superior deve desenvolver para a formação dos futuros profissionais, bem como a capacidade de análise de obras e textos acadêmicos. Outras formas de avaliação são possíveis, especialmente aquelas que almejem interdisciplinaridade e relações com a prática social.

4.8. MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO E INSTITUCIONAL

A avaliação pressupõe um processo que visa ao aperfeiçoamento e à transformação qualitativa e permanente da Universidade, em função da sua missão, dos seus princípios, valores e objetivos institucionais. O processo de autoavaliação constitui-se em um movimento de valorização e qualificação das políticas públicas. A autoavaliação é, por sua natureza, o processo que propicia segurança institucional na operacionalização das micropolíticas institucionais, tanto no que se refere às ações de planejamento quanto de prestação de contas à sociedade, o que se reflete nas macropolíticas, consolidando a autonomia e a responsabilidade institucional perante a sociedade.

Para tanto, a UNICENTRO conta com o Programa Permanente de Avaliação Institucional – PAI, que desde 2004, regulamentada pela Lei do Sinaes 10/2004-2010, norteia o processo avaliativo interno, e por meio dos resultados obtidos nos exercícios avaliativos, prospecta ações e desenvolve o planejamento estratégico de nossa universidade. Sendo assim, a UNICENTRO desenvolve um trabalho avaliativo legítimo, orientado em suas ações pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, na esfera consultiva e deliberativa, e pela Diretoria de

Avaliação Institucional – DIRAI, na esfera executiva.

A metodologia utilizada para os exercícios autoavaliativos da UNICENTRO, consiste, inicialmente, em obedecer o mesmo calendário do Ciclo Avaliativo estabelecido pelo Ministério da Educação, das grandes áreas do conhecimento, sendo:

- ANO I : “Ciclo VERDE” – Bacharelados nas áreas de Saúde, Agrárias e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança;
- ANO II: “Ciclo AZUL” – Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins; Licenciaturas; CST dos eixos tecnológicos Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial;
- ANO III: “Ciclo VERMELHO” – Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Desing.

Portanto, os cursos da UNICENTRO são avaliados trienalmente, igualmente estabelecido pelo calendário aplicado, também, ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

No ano do ciclo ao qual o curso é pertencente, pela metodologia proposta, o Departamento Pedagógico responsável por ele realiza três etapas avaliativas, sendo:

- A Avaliação Perceptiva, por meio de questionários construídos pelo próprio Departamento, que são aplicados aos docentes e acadêmicos. Estes instrumentos visam avaliar as condições gerais da oferta do curso;
- A Avaliação por meio do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo, Presencial e EAD – do Sistema Estadual de Avaliação do Ensino Superior – SEAES. Esta etapa consiste em realizar a autoavaliação por meio do, preferencialmente, Núcleo Docente Estruturante – NDE que analisa e pondera as dimensões contidas no instrumento, e aplica conceitos, de 1 a 5, para cada item de cada dimensão.
- a Avaliação de Recursos Humanos, que consiste na ponderação, por meio de cálculo contido no Programa Permanente de Avaliação Institucional, da titulação e do regime de trabalho dos docentes do curso.

Realizadas estas três etapas, é então calculado o Conceito Final do Curso, numa escala de 1 a 5, onde: 1 – Muito Precário; 2 – Precário; 3 – Satisfatório; 4 – Bom; 5 – Muito Bom. Ainda, na fragmentação e interpretação da escala em conceitos, utiliza-se a tabela abaixo:

Nos últimos anos, a UNICENTRO vem consolidando a sua posição de excelência junto à sociedade, corroborada pelos resultados obtidos nas avaliações externas e nas avaliações internas. Isso se comprova uma vez que os conceitos obtidos no IGC – Índice Geral de Cursos, do Ministério da Educação, são muito próximos dos resultados avaliativos internos, ou seja, conceitos satisfatórios para as duas avaliações.

Todavia , para além das avaliações institucionais da Unicentro, o Departamento de Pedagogia/G está propondo uma avaliação de fluxo contínuo, para que não somente a chefia do DEPED/G, o CONDEP-DEPED e o NDE-DEPED tenha dados quantitativos, mas acima de tudo para que possa dar a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia, tanto para aqueles que estão em curso, mas também para os alunos egressos, uma visão sistêmica e pedagógica do caminhar do PPC. É importante ressaltar que o que denominamos avaliação continuada, deve ser vista como um processo para a melhoria das imperfeições, bem como para consolidação daquelas que são exitosas e para isso se faz necessário realizar uma avaliação permanente e anual junto a aos acadêmicos e egressos do curso.

Superando o aspecto quantitativo o DEPED/G, propõe portanto antes de finalizar o ano letivo a realização da avaliação interna do curso e no primeiro semestre do ano seguinte realizar seminário de exposição, proposição e ajustes do PPC, mas que possa também subsidiar as propositivas do NDE.

Nesta referida avaliação interna, a mesma teria como foco os seguintes elementos para

avaliação:

- a) Corpo Docente
- b) Estrutura Física
- c) Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão
- d) Participação do acadêmico nas decisões do Condep
- e) Acompanhamento profissional do egresso

Tais questões irão colaborar para o aperfeiçoamento, acompanhamento e atenção contínua das DCN's de Pedagogia e do PPC do curso.

4.9. ESTRATÉGIAS PARA ARTICULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

Descrito e fundamentado no item 4.4

4.10. ACOMPANHAMENTO DO EGRESSO

A partir desta nova etapa do curso será imperioso o acompanhamento dos egressos do curso de Pedagogia, com vistas a poder avaliar os resultados do processo inicial de formação em nível superior ofertado no nosso curso.

Sabemos empiricamente que nossos egressos ocupam cargos nos sistemas municipais da região de abrangência da UNICENTRO, e em outras regiões em que vivem. Ocupam também cargos em instituições de nível superior e no sistema estadual de educação. Ocupam cargos de professores e coordenação pedagógica, bem como direção e gestão da educação.

No entanto, é necessário construir instrumentos de acompanhamento, via formulário online, para que os egressos respondam e que tenhamos arquivado os resultados deste acompanhamento. Este formulário será aplicado todos os anos aos egressos, e os resultados serão utilizados para avaliação própria do curso de Pedagogia, visando futuras revisões do PPC.

O formulário será construído por uma comissão própria de avaliação e acompanhamento dos egressos.

5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

5.1 MATRIZ CURRICULAR – CURRÍCULO PLENO

CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SÉRIE	DEPTO.	DISCIPLINAS	AULAS/SEMANA		CARGA HORÁRIA			
			Teór.	Prát.	Teór.	Prát.	Ext.	Total
1ª	DEPED/G	Didática I	2	-	68	-	-	68
	DEPED/G	Fundamentos da Educação I	5	-	136	34	-	170
	DEPED/G	Prática de Ensino de Jogos e Brincadeiras	2	-	68	-	-	68
	DEPED/G	Língua Brasileira de Sinais LIBRAS	2	-	68	-	-	68
	DEPED/G	Psicologia da Educação I	3	-	82	20	-	102
	DEPED/G	Organização do Trabalho Pedagógico	3	-	82	20	-	102
	DEPED/G	Fundamentos da Educação Infantil	3	-	82	20	-	102
	DEPED/G	Prática de Ensino de Artes	3	-	82	20	-	102
	DEPED/G	Pedagogia: Identidade e práticas	2	-	68	-	-	68
	DEPED/G	Participação em Programas/Projetos de Extensão, Laboratórios do DEPED e/ou Licenciaturas.					100	
2ª	DEPED/G	Educação e Tecnologias	2	-	68	-	-	68
	DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Infantil	2		68	-	-	68
	DEPED/G	Pesquisa em Educação I	2	-	68	-	-	68
	DEPED/G	Fundamentos da Educação II	3	-	82	20	-	102
	DEPED/G	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	2	-	68	-	-	68
	DEPED/G	Fundamentos da Gestão Educacional	3	-	82	20	-	102
	DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva I	2	-	68	-	-	68
	DEPED/G	Prática de Ensino de Alfabetização e Letramento	3		82	20	-	102
	DEPED/G	Didática II	2	-	68	-	-	68

	G							
	DEPED/ G	Psicologia da Educação II	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Participação em Programas/Projetos de Extensão, Laboratórios do DEPED e/ou Licenciaturas.					100	
3ª	DEPED/ G	Pesquisa em Educação II	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Políticas e gestão da educação básica	5	-	136	34	-	170
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Matemática	5	-	68	17	-	85
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Ciências	5	-	68	17	-	85
	DEPED/ G	Fundamentos da Educação III	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	3	-	82	20	-	102
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Geografia	5	-	68	17	-	85
	DEPED/ G	Práticas de Ensino de História	5	-	68	17	-	85
	DEPED/ G	Disciplina Optativa	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Participação em Programas/Projetos de Extensão, Laboratórios do DEPED e/ou Licenciaturas. Matrícula em disciplina PEPE – Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão, ofertada como optativa					100	
4ª	DELET/ G	Língua Portuguesa	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Disciplina Optativa	2	-	68	-	-	68
	DEPED/ G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II	5	-	136	34	-	170
	DEPED/ G	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não escolar	5	-	136	34	-	170
	DEPED/ G	Fundamentos da Educação IV	5	-	136	34	-	170
	DEPED/ G	Estágio Supervisionado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	3	-	82	20	-	102

	DEPED/ G	Participação em Programas/Projetos de Extensão, Laboratórios do DEPED e/ou Licenciaturas. Matrícula em disciplina PEPE – Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão, ofertada como optativas					100	
		C/H Subtotal (horas-aula)	96	-	2806	458	400	3264
		C/H Subtotal (horas)			2338	381	333	2719
		OUTROS COMPONENTES CURRICULARES:						
		Atividades Complementares (horas)						200
		Estágio Supervisionado Obrigatório (horas)						300
		Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)						100
		C/H Total (horas-aula)						3864
		C/H Total (horas)						3220

**DISCIPLINAS QUE ARTICULAM A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
(PCC – SOMENTE LICENCIATURAS)**

CURSO:

SÉRIE	DEPTO.	DISCIPLINA	C/H DA DISCIPLINA	C/H DE PCC
1º	DEPED/G	Prática de Ensino de Artes	102	20
2º	DEPED/G	Prática de Ensino de Alfabetização e Letramento	102	20
3º	DEPED/G	Prática de Ensino de Matemática	85	17
3º	DEPED/G	Prática de Ensino de Ciências	85	17
3º	DEPED/G	Prática de Ensino de Geografia	85	17
3º	DEPED/G	Práticas de Ensino de História	85	17
4º	DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II	170	34
1º	DEPED/G	Fundamentos da Educação I	170	34
2º	DEPED/G	Fundamentos da Educação II	102	20
3º	DEPED/G	Fundamentos da Educação III	102	20
4º	DEPED/G	Fundamentos da Educação IV	170	34
3º	DEPED/G	Políticas e gestão da educação básica	170	34
			TOTAL C/H DE PCC (horas)	284h

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CURSO: Licenciatura em Pedagogia

SÉRIE	DEPTO.	DISCIPLINAS	AULAS/ SEMANA	CARGA HORÁRIA

			Teó r.	Prát .	Teór .	Prát .	Ext.
3º/4º	DEPED/G	Pedagogia e Educação Social	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Ciberespaço e cibercultura: educação na sociedade em rede	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Educação ambiental na formação de professores	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Manuais didáticos na cultura escolar	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Educação do campo e a escola do campo	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Biblioteca escolar do trabalho	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Educação e Literatura Infantil	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Jogos cooperativos nas organizações	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Ética e docência	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Estado, Política e Educação: aproximações a teoria política e educacional de Antonio Gramsci	68	-	68	-	
3º/4º	DEPED/G	Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão	68	-	68	-	

5.2. MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

COMPONENTES	Carga Horária (horas)
Matriz Curricular*	3220
Atividades Acadêmicas Complementares*	200
Prática como Componente Curricular*	400
Estágio Supervisionado Obrigatório**	300
Trabalho de Conclusão de Curso	100
TOTAL	

* Carga horária mínima para integralização

** Carga horária máxima

5.3. MATRIZ OPERACIONAL

SÉRIE	PERÍODO DE OFERTA	DEPTO.	DISCIPLINAS/TURMAS	CURRÍCULO PLENO			C/H OPERACIONAL		
				AULA/SEMANA		C/H TOTAL	Teó.	Prát.	Total
				Teó.	Prát.				
2º	Anual	DEPED/G	Educação e Tecnologias (turma A)	2	-	68	68	-	68
		DEPED/G	Educação e Tecnologias (turma B)						
2º	Anual	DEPED/	Prática de Ensino de	2	-	68	68	68	68

		G	Educação Infantil (turma A)						
		DEPED/ G	Prática de Ensino de Educação Infantil (turma B)						
3º	Anual	DEPED/ G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil (turma A)	3	-	102	82	20	102
		DEPED/ G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil (turma B)						
4º	Anual	DEPED/ G	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (turma A)	3	-	102	82	20	102
		DEPED/ G	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (turma B)						
4º	Anual	DEPED/ G	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não Escolar (turma A)	5	-	170	136	34	170
		DEPED/ G	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não Escolar (turma B)						
			C/H Total (hora-aula) – Currículo Pleno						
			C/H Total (hora-aula) – Matriz Operacional						

5.4. CATEGORIZAÇÃO DE DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO

Disciplinas obrigatórias de formação básica		
Departamento	Disciplina	Carga horária
DEPED/G	Fundamentos da Educação I	170
DEPED/G	Fundamentos da Educação II	102
DEPED/G	Fundamentos da Educação III	102
DEPED/G	Fundamentos da Educação IV	170
DEPED/G	Psicologia da Educação I	102
DEPED/G	Psicologia da Educação II	102
DEPED/G	Língua Brasileira de Sinais LIBRAS	68
DEPED/G	Língua Portuguesa	68
DEPED/G	Políticas e gestão da educação básica	170
DEPED/G	Educação e Tecnologias	68
DEPED/G	Pesquisa em Educação I	68
DEPED/G	Pesquisa em Educação II	68

Disciplinas obrigatórias profissionalizantes		
Departamento	Disciplina	Carga horária
DEPED/G	Prática de Ensino de Jogos e brincadeiras	68
DEPED/G	Fundamentos da Educação Infantil	102
DEPED/G	Didática I	68
DEPED/G	Organização do Trabalho Pedagógico	102
DEPED/G	Pedagogia: Identidade e práticas	68
DEPED/G	Prática de Ensino de Artes	102
DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Infantil	68
DEPED/G	Prática de Ensino de Língua Portuguesa	68
DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva I	68
DEPED/G	Prática de Ensino de Alfabetização e letramento	102
DEPED/G	Didática II	68
DEPED/G	Fundamentos da Gestão Educacional	102
DEPED/G	Prática de Ensino de Matemática	85
DEPED/G	Prática de Ensino de Ciências	85
DEPED/G	Disciplina Optativa – 3º ano	68
DEPED/G	Disciplina Optativa – 4º ano	68
DEPED/G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	102
DEPED/G	Prática de Ensino de Geografia	85
DEPED/G	Prática de Ensino de História	85
DEPED/G	Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II	170
DEPED/G	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não-escolar	170
DEPED/G	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102

Disciplinas eletivas/optativas		
Departamento	Disciplina	Carga horária
DEPED/G	Pedagogia e Educação Social	68
DEPED/G	Ciberespaço e cibercultura: educação na sociedade em rede	68
DEPED/G	Educação ambiental na formação de professores	68
DEPED/G	Manuais didáticos na cultura escolar	68
DEPED/G	Educação do campo e a escola do campo	68

DEPED/G	Biblioteca escolar do trabalho	68
DEPED/G	Atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde	68
DEPED/G	Educação e Literatura Infantil	68
DEPED/G	Jogos cooperativos nas organizações	68
DEPED/G	Ética e docência	68
DEPED/G	Estado, Política e Educação: aproximações a teoria política e educacional de Antonio Gramsci	68
DEPED/G	Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão	68

5.5. EMENTÁRIO/BIBLIOGRAFIA

NOME DA DISCIPLINA: **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Ementa: A organização do trabalho pedagógico na Educação Básica: gestão e docência e as diversas funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos em contextos diversos. Organização do espaço e do tempo escolar.

Bibliografia Básica

BRASIL, **Resolução CNE/CP N. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

MEC-CNE-Resolução 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

Bibliografia complementar

FÉLIX, Maria de Fátima Costa **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da Escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LINHARES, Clarice Schneider Gestão educacional e formação do pedagogo em cursos de Pedagogia de IES do Paraná Tese de Doutorado Disponível em <http://189.36.8.100/mde/2014.asp>.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

NOME DA DISCIPLINA: **PEDAGOGIA: IDENTIDADE E PRÁTICAS**

Ementa: A construção do conceito de Pedagogia e sua elaboração como campo científico que estuda a educação em seus contextos, modalidades e níveis. Contextualização do PPP do curso de Pedagogia ofertado na Unicentro e suas especificidades dentro dos campi universitários relacionando-se às DCNs. A identidade do Pedagogo e sua postura ética no

trabalho pedagógico que articula docência e gestão.

Bibliografia Básica

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007;
FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008;
SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: autores associados, 2008.
RIOS, Terezinha. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2009.

Bibliografia Complementar

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1999.
MOSER, Alvino. Formação docente em comunidade de prática. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 210-244, jul./dez. 2010.
NUNES, Ana Ignez Belem Lima. Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., GT 08, Formação de professores, Caxambu. Anais... Caxambu, 2005.
PIMENTA, Selma Garrido et al. (Orgs.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.
SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

NOME DA DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I

Ementa: Estudo histórico e reflexão filosófica sobre a educação antiga, medieval e moderna, focalizando as formações sociais, as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais das diferentes sociedades.

Bibliografia Básica

ARISTÓTELES. **De Anima**. Trad. Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.
CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
COMÊNIO, Jan Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.
FULLAT, O. **Filosofias da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
JAERGER, W. W. **A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
LOWY, M. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1969.
MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 1992.
PLATÃO. **A república**. São Paulo: Abril Cultural, 1997.

_____. **Defesa de Sócrates**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: UPU, 1996.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.

SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

Bibliografia Complementar

AGUIAR NETO, Porfirio; SERENO, Tânia. **John Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999.

CURY, C. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1995.

NASCIMENTO, Carlos Arthur Ribeiro do. **A construção do conhecimento na Idade Média**. In: SANTOS, Mário Vitor (org.). Os Pensadores, um curso. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006. p. 55.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1993.

PAVIANI, Jayne. **Platão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LE GOFF, J. **O Deus da Idade Média**: conversas com Jean-Luc Pouthier. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

DALBOSCO, C.A., CASAGRANDA, E.A., Mühl, E. H. **Filosofia e Pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Campinas: Autores Associados, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO II

Ementa: Estudo histórico, reflexão filosófica e análise em perspectiva sociológica da formação e desenvolvimento do capitalismo e seus impactos na educação moderna e contemporânea ocidental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, 1992.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva. Discurso sobre o espírito positivo. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, 1970.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social. As regras do método sociológico. O suicídio. As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la Educación Comunista: Artículos y Discursos**. Moscou: Ediciones en Lenguas Extranjeras, s/d.

LENIN, V. **As três fontes**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

MANACORDA, M.A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e fordismo**. Campinas: Alínea, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro Primeiro: O processo de produção do capital**. Vol. I. 13. Rio de Janeiro, 1989.

_____; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Obras completas. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

PINTO, G.A. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

ROUSSEAU, J.J. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas; discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; discurso sobre as ciências e as artes**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo, 1995.

SHULGIN, V.N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WEBER, M. **Max Weber: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

GENTILI, P.A.A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÖWY, M. **Marxismo e cristianismo na América Latina**. São Paulo, nov. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n19/a02n19.pdf>. Acessado em 13 de Janeiro de 2017.

MACHADO, L.R.S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, M.S. **Sociologia da educação: percursos e perspectivas**. Guarapuava: Unicentro, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ática, 1984.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Vol. II. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SANTOS, O.J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992

NOME DA DISCIPLINA: **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO III**

Ementa: Estudo histórico e reflexão filosófica sobre a educação do Brasil Colônia e Império, focalizando as formações sociais, as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais das diferentes épocas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2003.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas, 1996.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação**. 2.ed São Paulo: Cortez, 1994.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores associados, 2007.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ALVES, G. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)**. São Paulo: humanidades, 1993.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

ANDRADE, A. A. B. de. **A Reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo, Saraiva, 1978.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 4ed. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BARBOSA, R. **Parecer sobre a reforma do ensino primário e secundário (1882)**. Rio de Janeiro, 1946.

BRANDÃO, C.R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTRO, T.de. **História Documental do Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1968.

CHÂTEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: EDUSP, 1978.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, 1975.

DEL PRIORE, M.(org.). **História da criança no Brasil**. 4ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 4ed. v.1. Porto Alegre: Ed. Globo, 1977.

GALLO, S. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995.

HAIDAR, M.L.M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LEAL, V.N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 4ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978.

MOTA, C.G. (org.). **Brasil em Perspectiva**. 7ed. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

NEVES, F.B.N. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

PAIVA, J. M. de; BITTAR, M.; ASSUNÇÃO, P. **Educação, história e cultura no Brasil Colônia**. São Paulo: Arké, 2007.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. 20ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. 17ed. São Paulo: Brasiliense, 1974.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1998.

XAVIER, M. E. et al. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

NOME DA DISCIPLINA: **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO IV**

Ementa: Estudo histórico, reflexão filosófica e análise em perspectiva sociológica sobre a educação no Brasil República, focalizando as formações sociais, as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais das diferentes épocas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CURY, C.R.J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 2ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2003.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1983.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2003.

MANNHEIM, K.; STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 14ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, J. V. A. de. **Introdução à Sociologia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. v. 3.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 5ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES. R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez/Autores Associados: 1985.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, F. de. **A cultura Brasileira**. 4ed. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BRANDÃO, C.R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUFFA, E. **Ideologia em Conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez/Moraes, 1979.

COUTINHO, C.N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, M.V.; SOUZA, A.V. **Cecília Meireles e o temário da Escola Nova**. São Paulo, 2011.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DALLARI, D.A. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 1995.

DEL PRIORE, M.(org.). **História da criança no Brasil**. 4ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 4ed. v.2. Porto Alegre: Ed. Globo, 1977.

FERNANDES, F. (org.). **Karl Marx e F. Engels**. 3ed. São Paulo: Ática, 1989.

GALLO, S. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

GALLO, S. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

IANNI, O. **Teorias de estratificação social: leituras de sociologia**. 2ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 4ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978.

MACHADO, L.R.S. **Politécnica, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

MONARCHA, C. (Org.) **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em Perspectiva**. 7ed. São Paulo, 1976.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

PINTO, G.A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. 17ed. São Paulo: Brasiliense, 1974.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SAVIANI; ALMEIDA, J.S.de; SOUZA, R.F.de; VALDEMARIN, V.T. **O legado educacional do**

Século XX no Brasil. 2ed. Campinas. Autores Associados, 2006.

TEDESCO, J.C. **Sociologia da educação.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

TRAGTEMBERG, M. **Burocracia e ideologia.** 2ed. São Paulo: Ática, 1992.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo.** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

XAVIER, L.N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação.** Nova. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, M. E. et al. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

NOME DA DISCIPLINA: **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ementa: Abordagens das concepções de infância e criança na perspectiva histórica, social e cultural. A história da infância, da criança e da Educação Infantil. A história do atendimento à infância no Brasil. Políticas de atendimento e legislação da educação infantil no Brasil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2a. ed.. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos Editora, 1981.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. **Lei n.º 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política de Educação Infantil - Proposta.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1993.

_____. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Brasília: MEC, 2010.

_____. **Política de Cuidado e Educação da 1ª Infância no Brasil.** MEC/2006

FREITAS, M. C. de (org). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. de, KUHLMANN JR. M. (org). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAGNEBIN, J. M. **Infância e pensamento**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GARCIA, R.L.; FILHO, A.L.(orgs). **Em Defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2001.

GONDRA, J.G. (org.). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **A Pré escola em São Paulo (1877-1940)**. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

KUHLMANN. J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educando a Infância Brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

_____. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil – 1726-1950**. São Paulo: Cortez, 1997.

MONARCA, C. (org). **Educação da Infância Brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MONCORVO FILHO. **Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500 – 1922**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Empresa Grafica, 1926.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I. **O Século perdido: raízes das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROSEMBERG, F. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche**. Amais, 1997.

ROSEMBERG, F. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 684 p.

_____. **Projeto para Educação do Senhor de Sainte-Marie**. Florianópolis, 1988.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; e FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, J. P. **A educação infantil**. São Paulo: Pioneira, [s.d.]

LEITE, M. L. M. **A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

PRIORE, M. D (org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

ROSEMBERG, F. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A LBA, **o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional**. São Paulo: Cortez, 1997b. p. 137-157.

NOME DA DISCIPLINA: **FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR**

Ementa: Construção histórica da gestão e organização dos seus princípios democráticos na escola por meio da elaboração coletiva do PPP pelas instâncias colegiadas: Conselho escolar, APMF, Grêmio Estudantil. Organização de espaços e processos de participação na gestão democrática dentro e fora da escola: Conselho Tutelar, Secretarias de Educação e outros setores e contextos que apresentem articulação educacional. Gestão das práticas de ensino e dos processos de aprendizagem em seus contextos organizativos: currículo, planejamento, avaliação, gestão de projetos educacionais, avaliações externas para a educação básica e a gestão financeira. Concepção da Pedagogia Social como fundamento teórico-prático às intervenções pedagógicas e gestão socioeducacional em contextos não escolares.

Bibliografia Básica

ANDRADE, Rosamaria Calaes.(org.). A gestão da escola. Coleção Escola em Ação. vol. 4. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

CAVALCANTI, Marcos; NEPOMUCENO, Carlos. O conhecimento em rede: como implantar projetos de inteligência coletiva. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

COLEÇÃO ESCOLA EM AÇÃO. Questões urgentes na educação. Vol. 1. São Paulo: ARTMED, 2002.

_____. O currículo ressignificado. Vol. 2. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2003.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

MORAES, Maria Cândido. Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos. São Paulo: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar.. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2006.

_____.Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicola; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). Inovação e interdisciplinaridade na Universidade. Porto Alegre: Edipurs, 2007.

VALERIEN, Jean. Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, UNESCO- Ministério da Educação e Cultura, 1993.

Bibliografia Complementar

ARAÚJO, Ulisses F. Temas transversais, Pedagogia de Projetos e as mudanças na educação. São Paulo: Summus, 2014.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. (orgs.). Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: ÉRICA, 2007.

PADILHA, Regina Celia Habib Wipieski; WOLF, Rosângela Abreu do Prado. Tendências atuais em Gestão. Guarapuava: E. UNICENTRO, 2009. (Coleção Gestão Escolar e Contemporaneidade).

NOME DA DISCIPLINA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ementa: Intervenção do Estado nos processos de elaboração e implementação das políticas públicas e da legislação educacional no Brasil e no Paraná. Gestão e Financiamento da Educação Básica. Planejamento, acompanhamento e avaliação do sistema educacional brasileiro.

Bibliografia Básica

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2011.

_____. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de Pesquisa. Novembro de 2001, n. 114, pp. 07-28. São Paulo: Autores Associados.

CURY, C. R. J. [o que você precisa saber sobre...] Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. SOUZA, A.; GOUVEIA, A.; TAVARES, T. (org.). Políticas Educacionais: conceitos e debates. Curitiba: Ed. Appris, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e diferença. In: [o que você precisa saber sobre...] Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

DOURADO Luiz F. (org.) Financiamento da Educação Básica. Campinas–SP: Autores Associados, GoiâniaGO: Editora da UFG, 1999.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 24)

FERREIRA, Naura e AGUIAR, Marcia. Gestão da educação. Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E LAICA. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Curitiba: APP-Sindicato, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003

Bibliografia Complementar

OLIVEIRA, D.; DUARTE, M. (Org.). **Política e Trabalho na Escola**: Administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Política Educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2012

BASTOS, João (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2002.

SCHNEIDER, G. **Política educacional e instrumentos de avaliação**: pensando um Índice de Condições Materiais da Escola. Curitiba: Appris, 2012.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

NOME DA DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

Ementa: Principais abordagens da Psicologia da Educação e suas contribuições para o processo educacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRENNER, C. **Noções básicas de psicanálise. Introdução à psicologia psicanalítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 315 p.

COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação Escolar**. (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, M.B.; MEDEIROS, C.A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224p. Disponível em: <http://www.movimentojovemcar.com/p/psicologia-livros-para-leitura-e.html>

LA ROSA, J. **Psicologia e educação. O significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FRANKL, V. E. **Logoterapia e Análise Existencial**. Textos de Seis Décadas. Editora Forense Universitária, 2012. 303 p.

GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: identificando e**

superando barreiras. Campinas, Alínea.

PERLS, F.S. **Gestalt-terapia explicada.** São Paulo, 1977. 187 p.

SCHULTZ, D.P.; SCHULTZ, S.E.. **História da psicologia moderna.** 10ª ed. São Paulo, 2016.

TODOROV, João Claudio (Org.). **A Psicologia com Estudo de Interações.** Brasília: Instituto Walden4, 2012.

NOME DA DISCIPLINA: **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**

Ementa: Teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. Fases do desenvolvimento humano e implicações educacionais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPALIA, D. E. ; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 12ª ed. Porto Alegre: McGrawHill-Artmed.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. RJ: LTC, 1987.

SHAFFER, D. R.; KIPP, K. **Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência.** São Paulo: Cengage learning.

VYGOTSKY, L.S; **A formação social da mente.** M. Fontes, São Paulo, 1999, 6ª ed.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Volume 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 2004.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** 24 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, M. Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

NOME DA DISCIPLINA: **PESQUISA EM EDUCAÇÃO I**

Ementa: Introdução a metodologia científica. Fundamentos teórico-metodológicos das abordagens de pesquisa educacional.

Bibliografia Básica

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FAZENDA, I. C. A. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

Bibliografia Complementar

AQUINO, I. de S. **Como ler artigos científicos da graduação ao doutorado**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 10520 - Informação e documentação – Citações em documentos. Rio de Janeiro: 2002. (documento digital).

_____. NBR 6023 - **Informação e documentação** - referências. Rio de Janeiro: 2002. (documento digital).

_____. NBR 11274 - **Informação e documentação** – trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro: 2002. (documento digital).

BICUDO, M. A. V. (org). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L.; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NOME DA DISCIPLINA: PESQUISA EM EDUCAÇÃO II

Ementa: Elaboração do projeto de pesquisa, aplicação dos instrumentos de pesquisa e análise de dados.

Bibliografia Básica

ANDRE, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2002.

LUDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16. ed., São Paulo: Cortez, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em**

educação. São Paulo: Atlas, 1997.

Bibliografia Complementar

DUARTE, E. C. de V. G.; PEREIRA, E. C. **Direito autoral - perguntas e respostas.** Curitiba: UFPR, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia.** São Paulo: Ática, 1986.

LOMBARDI, J. C. **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais.** 2 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UNC, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.) **Pesquisa em Educação – alternativas investigativas com objetos complexos.** 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

NOME DA DISCIPLINA: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Ementa: Relação entre educação e tecnologias na prática pedagógica do cotidiano escolar. Processos didáticos e metodológicos com a utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação presencial e a distância. Técnicas de produção e publicação de objetos de aprendizagem e recursos de aprendizagem abertos.

Bibliografia Básica

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (orgs.) **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2005.

BELLONI, M I. **O que é mídia-educação.** Campinas: autores Associados, 2009

MORAES, D. (org.) **sociedade informatizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

OROFINO, M. I. Mídias e educação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

Bibliografia Complementar

ASSMANN, H. **Redes digitais e metamorfose do aprender.** Petrópolis; Vozes, 2005.

BONILLA, M. H. Inclusão digital e formação de professores. In: **Revista de educação.** Lisboa, v. XI, n. 1, p. 43-49, 2002.comunicação.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Coleção Trans, 2005.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paullus, 2004.

SILVA, A. C. da. **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOARES, S. G. **Educação e comunicação:** o ideal da inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Ementa: A Pedagogia do jogo, Brincadeira e brinquedo suas características, significados no contexto educacional. A necessidade do ensino cooperativo como elementos de aprendizagem na metodologia escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BROTTO, F. O.. **Jogos Cooperativos:** o jogo e o esporte como exercício de convivência. Santos/SP. Projeto Cooperação, 2001.

FREIRE, J. **Educação como Prática Corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** São Paulo: Ed: Perspectiva. 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BROWN, G.. **Jogos Cooperativos:** teoria e prática. São Leopoldo, RS. Sinodal, 1994.

CARVALHO, F. V.. **Pedagogia da Cooperação:** Trabalhando com Grupos em sala de aula através da Aprendizagem Cooperativa. São Paulo: Imprensa Universitária Adventista-Engenheiro Coelho, 2003.

JARES, X. R. **Educación e Dereitos Humanos.** Estratexias didácticas e organizativa. Ed. Xerais de Galicia, S.A. Vigo.

KISHIMOTO, T. M.. **O jogo e a educação Infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ORLICK, T.. **Vencendo a competição:** círculo do livro. S.A. 1990.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ementa: Língua, linguagem e interação social. Teoria e prática do ensino de língua e linguagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os gêneros discursivos e as práticas de ensino de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. A literatura infantil e desenvolvimento de práticas pedagógicas com o livro e a biblioteca escolar. Planejamento interdisciplinar e avaliação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso.** In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.278-289.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.;

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.

COSTA-HÜBES, T. da C.; BAUNGÄRTNER, C. T. (orgs). **Sequência Didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental / anos iniciais**. Cascavel-PR: Assoeste, 2009.

KOCH, I. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual** / Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MATENCIO, M. de L. M.. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**. Maringá, Eduem, 2010.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SACCONI, L. A.. **Nossa Gramática: teoria e prática**. 26. ed. São Paulo: Atual, 2001.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE ARTE

Ementa: Concepções de arte e ensino de arte na formação da criança, do jovem e do adulto e do pedagogo. Currículo de arte para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Teoria e práticas de ensino da arte visual, musical, teatro e dança. Planejamento interdisciplinar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AMARAL, A. A. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

BARBOSA, A. M.. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRITO, T. de A.. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERRAZ, M. H. C. de; FUSARI, M. F. de R.. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, M. H. C. de; FUSARI, M. F. de R.. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. 151p.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder.- 9. ed.- Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

IVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Artmed: Porto Alegre, 2003.

MARTINS, Mirian C. F. D. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Org. Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. Curitiba, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula:** um manual para o professor. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva S.A., 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

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

KOUDELA, I. D.. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

MARTINS, R. **Educação Musical:** uma síntese histórica como preâmbulo para uma ideia de Educação Musical no Brasil do Século XX. REVISTA DA ABEM, n. 1, ano 1, 1992, p.6-11.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte.** 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

PEIXOTO, M. I. H.. **Relações arte, artista e grande público:** a prática estético educativa numa obra aberta. Campinas, 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000220276>. Acesso em: 09 de nov. de 2016.

RICHTER, I. M.. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx;** tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

NUNES, A. L. R.. **Trabalho, arte e educação:** formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: UFMS, 2003.

WEBER, S.. **Políticas de currículo para a disciplina de artes, na rede estadual de ensino do Paraná:** do final dos anos de 1980 a 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Guarapuava, 2016.

HERNÁNDEZ, F.. **Cultura visual, mudança educativa e Projeto de Trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OSINSKI, D. R. B. **Ensino de arte:** os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação do Paraná em Curitiba. Curitiba, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação (2008). **Diretrizes curriculares de Arte.** Governo do Estado do Paraná: Curitiba, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ementa: Fundamentação teórica e metodológica da aquisição da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento. As tendências epistemológicas e suas respectivas concepções de língua e de linguagem para o processo de ensino e aprendizagem. Análise dos

aspectos do desenvolvimento neurológico, psicológico, social e linguístico do educando e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica e a construção de estruturas cognitivas na aquisição da leitura e da escrita alfabética/ortográfica. Atividades práticas e reflexivas sobre o processo da alfabetização e letramento como postura político-educacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

JOSEFI, Angela Helena Bona. **Alfabetização: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem**. Maringá: UEM, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psiocogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez,

GROSSI, E. P. **Didática do nível pré-silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MOLL, J. **Alfabetização Possível: Reinventando e ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABRAMOWICZ, A.; MOOL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CAGLIARI, L.C.. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: 2007.

ELIAS, M. D. C. **De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- _____. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001
- _____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez . 1989.
- FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, _____ . **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GARCIA, R. L. (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Alfabetização dos alunos das classes populares.** São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **A formação da professora alfabetizadora:** São Paulo: Cortez, 1996.
- GERALDI, J. W.. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOLBERT, C. S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança.** Campinas: Pontes, 1988.
- _____. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.
- JOSEFI, A. H. B. **Alfabetização:** uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Maringá: UEM, 2003. (Dissertação de Mestrado).
- LURIA, A.; YODOVICH, Romanovich. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAIS, A. G. de (org). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e Adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: vozes, 1996.

TEBEROSKI, A.; TOLCHINSKY, Liliana. (orgs). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Ementa: Concepções e construção do conhecimento científico do ensino da matemática. Pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes à prática de ensino da Matemática. Alfabetização Matemática e diferentes propostas curriculares para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e necessidades educativas especiais. Os jogos e o uso de materiais manipuláveis na estimulação cognitiva e no desenvolvimento de conceitos matemáticos. A avaliação da aprendizagem matemática.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. 3 vol. Brasília: MEC, 1998.

FIORENTINI, Dario. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino de Matemática no Brasil. **ZETETIKÉ**. Campinas: UNICAMP, ano 3, n. 4, p. 1-36, 1995.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

MENDES, Iran Abreu; SANTOS FILHO, Antonio dos; PIRES, Maria auxiliadora Lisboa Moreno. **Práticas matemáticas em atividades didáticas para os anos iniciais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Neusa Maria Marques de. **Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: princípios e práticas pedagógicas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, 2010.

SMOLE, Katia Stocco; MUNIZ, Cristiano Alberto (org). **A Matemática em sala de aula**: reflexões e propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Penso, 2013

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALENCAR, E. S. de; LAUTENSCHLAGER, E.. **Modelagem Matemática nos anos iniciais**. São Paulo: Sucesso, 2014.

ARAGÃO, R. M. R. de. **Rumo à educação do século XXI: para superar os descompassos do ensino nos anos iniciais de escolaridade**. In: BURAK, Dionísio; PACHECO, Edilson Roberto; KLÜBER, Tiago Emanuel. (org). **Educação Matemática: reflexões e ações**. Curitiba: CRV, 2010, p.11-25.

ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 7 ed. Campinas: Papirus 2011.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

JARANDILHA, D.; SPENDORE, L.. **Matemática já não é problema!** São Paulo: Cortez, 2010.

KAMII, C.. **A criança e o número**. 39 ed. Tradução Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 2012.

KLÜBER, Tiago Emanuel. **Modelagem Matemática e etnomatemática no contexto da Educação Matemática: aspectos filosóficos e epistemológicos**. 2007. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

NOGUEIRA, C. M. I. et al. **O ensino de Matemática e Ciências Naturais nos anos iniciais na perspectiva da psicologia genética**. Curitiba: CRV, 2013.

MUNIZ, C. A.. **Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos do camó da Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 1986.

PONTE, J. P. da. **Novas tecnologias na aula de Matemática**. **Educação e Matemática**, n. 05, p. 2-7, 1995. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4470/1/95-Ponte%20EM%2034.pdf>.

REAME, E.; RANIERI, A. C.; GOMES, L.; MONTENEGRO, P.. **Matemática no dia a dia da Educação Infantil**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SCRIPTORI, C. C.. Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil. In: **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**, UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 143-155.

SMOLE, K. C. S.. **A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências multiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SMOLE, K. S. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P.. **Cadernos de Mathema: jogos de Matemática** de 1º ao 5º ano; Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Ementa: Construção do conhecimento científico. Concepções, conceitos científicos e metodologia que orientam o ensino de ciências. O conteúdo de ciências na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação sobre questões metodológicas, espaços ambientais e ecológicos de valorização da vida, de preservação da natureza, de reservas e de espécies em extinção.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARCE, A.. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

BIZZO, N.. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Editora Ática, 2002.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. 3 vol. Brasília: MEC, 1998.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M.. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R. G.. **Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de Ciências por investigação: Condições Para Implementação em Sala de Aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D.. **Formação de professores de ciências**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

KRASILCHIK, M.. **O professor e o currículo de Ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. Caminhos do Ensino de Ciências no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, n. 55, p.3-8, 1992. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/811/729>. Acesso em 10 out. 2012.

_____. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em perspectiva**,

v.01, n.14, p. 85-93, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em 05 nov. 2012.

LIMA, M. E. C. de C.; LOUREIRO, M. B.. **Trilhas para ensinar Ciências para crianças**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D.. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.03, n.01, p. 01-17, 2001. Disponível em <http://cecimig.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2007/12/leonir.PDF>. Acesso em 08 dez. 2013.

REIGOTA, M.. **O que é Educação Ambiental**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SALLES, G. D.; KOVALICZN, R. A.. O “mundo” das ciências no espaço da sala de aula: o ensino como processo de aproximação. In: NADAL, Beatriz Gomes. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 91-112.

SAMPAIO, E.. **Brincando com Ciências**. Curitiba: CRV, 2013.

SCHIEL, D.; ORLANDI, A. S.; FAGIONATO-RUFFINO, S. (org). **Explorações em ciências na educação infantil**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora Ltda, 2010.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

Ementa: Concepções de aprendizagem e proposições metodológicas para a construção de conceitos sobre o ensino de História. Objetos do ensino de História na escola básica. Organização e seleção dos conteúdos. Conceitos básicos do ensino de História. Didática em História. Práticas de ensino. Análise das propostas curriculares.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BITTENCOURT, C.. (org). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Ciências humanas**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 31 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 26 de março de 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

FONSECA, S. G.. **Didática e prática do ensino de história**. Campinas: Papirus, 2005.

MARTINS, R. **História do Paraná**. Curitiba: Fundação Cultural, 1995.

NEMI, A. L. L.; MARTINS, J. C.. **Didática de história: o tempo vivido: uma outra história?**. São Paulo: FTD, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **História e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais**. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2006. – 110 p.- (Cadernos Temáticos).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. História Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Cadernos temáticos**: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2005.

PENTEADO, H. D.. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 3ª edição. 2010.

PINSKY, C. BA. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

WACHOWICZ, R.. **História do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BITTENCOURT, C. **Ensino de história – fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

LAZIER, H. Paraná: **Terra de todas as gentes e de muita história**. Francisco Beltrão: Grafit, 2003.

PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

RIBEIRO, L. T. F. MARQUES, M. S. **História e Geografia nas séries iniciais**. Fortaleza: Brasil Tropical, 1998.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H.. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Ementa: Concepções de aprendizagem e proposições metodológicas para a construção de conceitos sobre o ensino de Geografia. Objetos do ensino de geografia na escola básica. Organização e seleção dos conteúdos. Conceitos básicos do ensino de geografia. Didática em Geografia. Práticas de ensino. Análise das propostas curriculares.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y.. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Ciências humanas**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC->

APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 31 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 26 de março de 2016.

_____. **Decreto n. 4.281 de 25 de julho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em 31 de março de 2016.

CASTELLAR, S. M. V. e MORAES, J.. **Ensino de Geografia**. São Paulo, CENGAGE, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.

CASTRO, I. E. de. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

PARANÁ. SEED. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/SEED. **Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica**. Curitiba, PR 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Geografia. Curitiba, 2008.

PENTEADO, H. D.. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 3ª edição. 2010

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H.. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, A. F. **Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

PAGANELLI, T. I.. Reflexões Sobre Categorias, Conceitos e Conteúdos Geográficos: seleção e organização. In Pontuschka, N. e Oliveira, A. **Geografia em Perspectiva**. S.P.:Contexto, p.149-157.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

NOME DA DISCIPLINA: DIDÁTICA I

Ementa: Trabalho, educação e Didática. O campo da Didática. Os pressupostos epistemológicos do processo de ensino-aprendizagem e suas implicações sobre os conceitos e as práticas educativas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CANDAU, V. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COMENIUS. **Didatica Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DUARTE, N.. **Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

SAVIANI, D.. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

ROSA, M. da G.. **A História da Educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1999.

TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa**. Revista Espaço Acadêmico, ano II, n. 12, maio 2002. Disponível em: https://www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm. Acesso 10 de janeiro de 2017.

Bibliografia Complementar:

FORQUIN, J. C.. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

_____. **A avaliação para além da “forma escola”**. Revista Educação: teoria e prática. Rio Claro, São Paulo. V 20, n 35, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086> Acesso em 11 de outubro de 2012.

FILHO, L.. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FRIGOTTO, G.. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1993.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Alínea, 2003.

_____. **Problemas da Educação Escolar**. São Paulo: Progresso, 1986.

MARTÍ, J.. **Educação em Nossa América: textos selecionados**. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MIZUKAMI, M. da G.. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PISTRAK, M. M.. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A escola-comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013

SUCHODOLSKI, B.. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

_____. **Teoria marxista da educação I**. Tradução de Maria Garlota Melo. Lisboa: Estampa, 1976.

_____. **Teoria marxista da educação II**. Tradução de José Magalhães. Lisboa: Estampa, 1976.

NOME DA DISCIPLINA: DIDÁTICA II

Ementa: A Didática na prática educativa no contexto das diferentes abordagens, modalidades de ensino e realidades socioculturais. A relação pedagógica e suas diferentes perspectivas de análise. O planejamento como necessidade e possibilidade de mudança da educação. As diferentes instâncias e os componentes do planejamento: diagnóstico da realidade, objetivos, conteúdos (conceito, pressuposto e seleção de conteúdos), método e metodologia (organização disciplinar e suas diferentes modalidades, métodos globalizados). Avaliação: conceito, pressupostos (o que, como e para que avaliar), práticas e instrumentos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREITAS, L. C.. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. SP: Ed. Moderna, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, A. de; URBANETZ, S. T.. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Ibpx, 2008.

REGO, T. C. R.. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana**. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

VASCONCELOS, C. dos S.. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação**. São Paulo: Libertard, 1993.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertard, 2012.

ZABALLA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WACHOWICZ, L. A.. **O método dialético da didática**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**.

FAZENDA, I.. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

FILHO, L. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

GHIGHI, G.; OLIVEIRA, N.; OLIVEIRA, A. R.. **Locke e Makarenko: concepções diferenciadas de disciplina ante a “vontade geral” de Rousseau**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 155-177, Jan/Abr 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

FREITAS, L. C. de. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**. In: PISTRÁK, Moisey Mikhailovich (Org). *A Escola-comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ementa: Contextualização histórica da infância e da educação infantil. A docência na educação infantil. Documentos orientadores e implicações para a prática docente. Teoria e prática do ensino na educação infantil: sistematização do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola tendo como eixo as interações e brincadeiras. Crianças, adultos e interações: as linguagens expressivas na infância e suas possibilidades.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BATISTA, C. V. M. **Entre fraldas, mamadeiras, risos e choros: por uma prática educativa com bebês**. Londrina: Maxiprint, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação, 2009. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 29 de janeiro de 2012.

CRAIDY, C. M. (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KISHIMOTO, T. .. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade a criança em foco**. In:

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas/SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L.. **Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis**. 2011. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320. Acesso em: 22 de fev. de 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et alii. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALBANO, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

DORNELLES, L.V. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: n. 3, p.17-20, dez. 2003/ mar. 2004.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2003.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z.de M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, S. M. G. dos. **150 idéias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 2002.

SCHILLER, P.; ROSSANO, J.. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I

Ementa: Características da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, prevenção e avaliação psicoeducacional. Dificuldades de aprendizagem. Práticas de ensino na educação especial e inclusiva: o atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual, neuromotora, visual, auditiva, transtorno do espectro autista e dificuldades de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARBY, A. Ap. de O. M.. [Dissertação de Mestrado] **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. Curitiba: UFPR, 2005.

GOMES, C.; BARBOSA, A. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental.** In: Revista Brasileira de Educação Especial. v. 22, n. 1, Marília, 2006, p. 85-100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31986.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.

CZERMAINSKI, F. R.; BOSA, C. A.; SALLES, J. F. **Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão.** Porto Alegre, PUCRS: **Revista Psico**, 2013, out-dez, p. 518-525.

BOSA, C. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo.** Porto Alegre: Revista Psicologia Reflexão e Crítica, 2002, p. 77-88.

ALVES, A. C. de J. **Tecnologia Assistiva: identificação de modelos e proposição de um método de implantação de recursos.** [Tese de doutorado] UFSCAR, São Carlos: 3013.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de Ajudas Técnicas Para Educação: equipamento e material pedagógico para educação da pessoa com deficiência física.** Brasília, DF: 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

RODRIGUES, D.. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SÁS, R. M.. **Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com síndrome de Down.** São Carlos: 2009. Dissertação de Mestrado.

SHIMAZAKI, E. M.. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** São Paulo: Tese de Doutorado, FEUSP, 2006.

SKLIAR, C. (org). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986.

SOBRINHO, F. de P. N.; NAUJORKS, M. I. (orgs). **Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. S.. **Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação.** In: Revista Brasileira de Educação Especial/Universidade Estadual Paulista. Marília: edição especial, v. 17, p. 143-169, ABPEE, 2011.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M.. **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, S. N.. **Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da revista de educação especial CE/UFSM.** São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

FREITAS, M. C. de. **Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental.** São Paulo: Dissertação, UFSCAR, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA II

Ementa: Conceitos e pressupostos históricos, educacionais, sociais e políticos da educação especial e inclusiva. Tópicos especiais: vida independente, cidadania, trabalho, família e terminalidade. Adaptações curriculares no ensino regular na educação básica. Os processos educacionais inclusivos e o atendimento educacional especializado em ambiente escolar e não-escolar. Recursos teóricos e metodológicos para a inclusão: acessibilidade, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, desenho universal.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL – Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**, 2001.

BRASIL. Ministério da Justiça/CORDE **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, R. E. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais**. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista da Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 29-34, out. 2005.

DENARI, F. E. **Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE – 06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial**. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 61-76.

DUTRA, C. P., **Políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial**. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

JANNUZZI, G. de M.. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. **A educação inclusiva na legislação de ensino**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas**. In:

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 29-41.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **A Educação Especial no Paraná:** subsídios para a construção das diretrizes pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica.

SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista da Educação Especial.** v.1, n.1, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Inclusão: o paradigma do século 21.** In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Inclusão: Revista da Educação Especial.** v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. rev. São Paulo, SP: EDUC, 2004.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo, SP: Summus, 2006. p. 31-69.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2005(b), v.11, n.1, p.33-48.

NOME DA DISCIPLINA: LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS: LIBRAS

Ementa: Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de Libras como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de Libras em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de Libras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto: curso básico.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001.

GOMES, A. M. P. **Relato de vivência.** Revista Espaço. Rio de Janeiro, n. 8, p. 21-22, 1997.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVA, T. T. **A política e a epistemologia do corpo normalizado**. Revista Espaço. Rio de Janeiro, n. 8, p. 03-15, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LABORITT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos lingüísticos da Libras**. Curitiba: SEED/DEE, 1998.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação Especial. Falando com as Mãos**. Curitiba: SEED/DEE, 1998.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA

Ementa: Língua, linguagem e interação social. Teoria e metodologia do ensino de língua e linguagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os gêneros discursivos e o ensino de práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Planejamento interdisciplinar e avaliação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.278-289.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais / autores: Ângela Mari Gusso [et al.] / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek**. -Curitiba, PR, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.

COSTA-HÜBES, T. da C.. BAUNGÄRTNER, C. T. (orgs). **Sequência Didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental / anos iniciais**. Cascavel-PR: Assoeste, 2009.

KOCH, I. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual** / Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, Renilson. **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**. Maringá, Eduem, 2010.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa Gramática: teoria e prática**. 26. ed. São Paulo: Atual, 2001.

NOME DA DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA E GESTÃO

Ementa: A práxis do estágio supervisionado e a formação da pedagoga da Educação Infantil. Observação participativa na gestão e na docência de processos educativos e práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil. Experiências e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Práticas de planejamento, intervenção e avaliação nos campos de estágio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 3ª Ed.

LIMA, E. S. **A criança pequena e suas linguagens**. Coleção Criança Pequena. São Paulo: Editara Sobradinho, 2003.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006

SEREDIUK, E. F.; SOUZA, A.A.B.de. **A pedagogia de projetos como possibilidade de trabalho: um relato de experiência de professoras de educação infantil**. Valinhos, SP, Vol. XII, nº 2, ano 2008.

SILVA. K. O; LIRA, A. C. **Estágio supervisionado na educação infantil do Curso de Pedagogia da UNICENTRO: desafios, expectativas e contribuições para a formação de professores**. Guarapuava, 2013.

PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOBATO, V. O. dos S.; ALVES, M. C. S. de O.; FRATARI, M. H. D. **Pedagogia de Projetos: uma experiência na educação infantil**. Revista Olhares e Trilhas. Uberlândia/MG, ano 11, nº 11, p. 97-105, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CORSINO, P. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Art-Med, 2001.

FEIL, I, T. S. (Org.) **Nosso mundo interessante: o centro de interesse no currículo por atividades.** Ijuí, RS: Editora UNIJUI, 1986.

FELIPE, J; GUIZZO, B. S. **Entre batons, esmaltes e fantasias.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LIMA, E. S. **Como Criança pequena se desenvolve.** GEDH. São Paulo: Editara Sobradinho, 2001.

LIMA, E. S. **Conhecendo a criança pequena.** GEDH. São Paulo: Editara Sobradinho, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008.

NOME DA DISCIPLINA: **ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DOCÊNCIA E GESTÃO**

Ementa: A práxis do estágio supervisionado e a formação da pedagoga do Ensino Fundamental, anos iniciais. Observação participativa da gestão e da docência de processos educativos e práticas pedagógicas nas escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental. Experiências e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Práticas de planejamento, intervenção e avaliação nos campos de estágio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parecer nº 04 de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Curitiba, 2010.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do educador: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

NADAL, B. G. (org). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepções e ações.** Ponta Grossa: UEPG, 2007.

RAYS, O. A. **Leituras para repensar a prática educativa.** Porto Alegre: Sagra, 1990.

SHOES, E. **Manual do Portfólio.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

NOME DA DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR

Ementa: A análise das práticas de Gestão escolar na educação básica. O processo de construção da gestão pedagógica em espaços não escolares e suas possibilidades de execução. Planejamento, execução e avaliação de atividades para a articulação do PPP escolar. Planejamento, execução e avaliação de atividades que promovem os planos de ação para o contexto escolar e não escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FÁVERO, M. L. de A. **Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HIDALGO, A. M. et al. **A gestão democrática educacional na redefinição do papel do Estado**. In:

NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PRADO, E. **Estágio na Licenciatura em pedagogia: Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNICENTRO, **Resolução nº 055/2008** CEPE/UNICENTRO de 28 de maio de 2008. Regulamento de Estágio Supervisionado dos cursos da Unicentro.

_____. Resolução nº. 136/2010 – CONSET/SEHLA/G/UNICENTRO de 07 de dezembro de 2010. **Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Pedagogia da Unicentro**.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CERONI, M. R. **O perfil do Pedagogo para atuação em espaços não escolares**. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100040&script=sci_artt_ext.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A:CONSED:UNICEF,1998.

MACHADO, E. M. **Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal**. Mestrado em educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em: [www.utp.br/mestradoemeducacao/pub online/evelcy17art.html](http://www.utp.br/mestradoemeducacao/pub_online/evelcy17art.html).

MOURA, E. Z. D. **Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social**. Unisinos, 2006. Disponível em http://www.audiovisual.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol10n3/art07_moura.pdf.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VIEIRA, S.L. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

QUADRO DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS

NOME DA DISCIPLINA: **PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL**

Ementa: A Pedagogia como ciência que estuda a educação, objeto multifacetado e aplicado à educação social. Desdobramentos socioculturais e socioeducativos nos espaços escolares e não escolares. Intervenção com projetos teórico-práticos na educação social. O educador social e a Pedagogia Social.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, R. et al. (Orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2

SOUZA NETO, J.C. et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, L.C. **Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas: Autores Associados, 2005.

PEREZ-SERRANO, G. **Pedagogia Social – Educação Social**. Madrid: Narcea, 2010.

ORZECOWSKI, S.T. **A Pedagogia é social: a formação continuada do Pedagogo por meio da EaD, um olhar a partir da PEDAGOGIA SOCIAL**. Novas Edições Acadêmicas, 2017.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

NOME DA DISCIPLINA: **CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA: EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE**

Ementa: A relação do ciberespaço e da cibercultura na educação na sociedade em rede. Tecnologias digitais e os pressupostos dos usos e das apropriações da mídia telemática no âmbito

educacional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

JOHNSON, S. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C (orgs). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

VALENTE, J. A. (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (orgs.) **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2005.

DANIEL, J. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: UNESCO, 2003.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88793/223085.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 março de 2015.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Coleção Trans, 2005.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NOME DA DISCIPLINA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ementa: A Educação Ambiental na formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade. Desenvolvimento de práticas de educação ambiental formal e informal na escola e na comunidade escolar. Elaboração de projetos e programas de gestão ambiental institucional e a construção de uma política de sustentabilidade escolar e comunitária. A Agenda 21 escolar e sua contribuição na implementação de práticas de educação ambiental no trabalho docente e na gestão escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARVALHO, I.; SATO, M. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, G.F.. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CARVALHO, I.C.de M.. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006.

DÍAZ, A. P. **Educação ambiental como projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NOVA, E.V. **Educar para o ambiente: projectos para a área-escola**. Lisboa: Texto Editora, 1999.

RUSCHEINSKY, Aloisio. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOME DA DISCIPLINA: MANUAIS DIDÁTICOS NA CULTURA ESCOLAR – 68H

Ementa: História dos manuais didáticos na cultura escolar. Professor como sujeito na produção e uso dos manuais. O manual didático como fonte do conhecimento didático-escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CHOPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, nº 3, p. 549 – 566, set/dez. 2004.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria da Educação, nº 2, 1990, p. 177 – 229.

GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. **Didática, história e manuais escolares**: contexto ibero-americano. Ijuí: Editora Unijui, 2013.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro, UERJ, 1999.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 2002, p. 529-575.

APPEL, M. W . **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

FOQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria da Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28–49, 1992.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria da Educação.** Porto Alegre, n. 5, p. 28–49, 1992.

WILLIAMS, R. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007.

FREIRE P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: 8 ed. Cortez Editora, 1984.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BUFREM, L.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. **Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, 2006.

NOME DA DISCIPLINA: **EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO**

Ementa: Análise da tríade: campo, educação e políticas educacionais na educação rural e na educação do campo. Diversidade dos sujeitos do campo, das águas e da floresta e as implicações com projeto político pedagógico da escola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural:** traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CALDART, R.S.; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como se formam os sujeitos da educação do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; NÈRY, Irmão (Org.). **Por uma educação do campo.** Brasília, 1999. (Coleção “Por uma educação do campo”, v. 1).

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas.** Brasília, 2004. (Coleção “Por uma educação do campo”, v. 4).

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná: Educação do campo.** Curitiba: [s.n], 2006.

NOME DA DISCIPLINA: **BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO**

Ementa: Biblioteca escolar do trabalho como espaço da docência e da gestão da pedagogia. Organização do espaço, acervo e uso da biblioteca. Sujeitos escolares como leitores-escrevedores do acervo. Marco legal do livro para a escola e a biblioteca. Reconhecer experiências de bibliotecas alternativas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. **Lei n.º 12.244**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins e Fontes, 1998.

GEHRKE, M. **Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo**. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

SOUZA, R. J. de. **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

LLANO, X. **La biblioteca en el medio rural**: reflexiones. Madrid: Trea, 1997.

MACEDO, N. D. de. (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MAGALONI, A. M. **Cómo acercarse a la biblioteca**. México: Plaza y Valdes, 2001.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins e Fontes, 1998.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins e Fontes, 1996.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NOME DA DISCIPLINA: **ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE**

Ementa: Fundamentação histórica da educação hospitalar no Brasil e no mundo. Aspectos

teóricos e práticos do atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde em hospitais, domicílios e em casas de reabilitação. Legislação vigente de amparo ao direito à educação à escolares afastados da escola para tratamento de saúde. Currículo flexibilizado, planejamento de ensino, estratégias de acompanhamento, pareceres e avaliação na escolarização hospitalizada. Metodologias e práticas de intervenção pedagógicas em contextos hospitalares, domiciliares e em casas de reabilitação. A escuta pedagógica e projetos interdisciplinares na intervenção pedagógica com escolares em tratamento de saúde. O portfólio digital com estratégia de avaliação no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. **Políticas públicas na escolarização**. In: Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh)** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FERNANDES, E. M.; ISSA, R. M. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: um estudo da arte no Estado do Rio de Janeiro**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FONTES, Rejane de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada**: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação: nº 29, p. 120-139, Mai. -Ago. 2005.

FONSECA, E. S. da. **Implantação e Implementação de Espaço Escolar para Crianças Hospitalizadas**. Relato de Pesquisa. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília. v.8, n.2. p.205-222. Jul. –Dez. 2002

RODRIGUES, J.M.C. **Classes Hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

NOME DA DISCIPLINA: EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DA SEXUALIDADE

Ementa: A Sexualidade na formação da personalidade. A educação em perspectiva emancipatória na constituição do Ser Social. A vivências da sexualidade em perspectiva histórica. Os principais desafios da educação emancipatória da sexualidade na atualidade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FREUD, S. **Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999.

NUNES, C. **Desvendando a sexualidade**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **A educação sexual da criança**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANTES, V. J.; DUARTE, J. F.. **A importância do corpo na educação**. Rio de Janeiro, Revista da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Boletim nº 47, jun. 1977.

ARENDT, H.. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Ed. Da UNB, 1985.

BONFIM, C. R. de S.. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas**: contradições, limites e possibilidades. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

CERQUIER-MANZINI, M. L.. **O que é cidadania**. 4ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COSTA, G.. **Trabalho, individualidade e pessoa humana**. Pós-Graduação Serviço Social, UFPE, 2005. (Tese de doutoramento).

DORAY, B.. Da produção à subjetividade: referências para uma dialética das formas. In

SILVEIRA, P.; DORAY, B.. (Orgs). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

FACHINI, M. A.. **Educação Sexual e Escola**: trajetórias e trilhas para além da orientação transversal – Um estudo interpretativo do Programa de Orientação Sexual nas séries iniciais de Campinas – SP. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2007.

FOUCAULT, M. Sexualidade e poder. In: MOTA, Manoel de Barros (org). **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. Sexualidade e solidão. In: MOTA, Manoel de Barros (org). **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREDERICO, C. **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.

FREI BETTO. **Políticas do corpo**. Periódicos UFSC. Disponível em www.journal.ufsc.br. Acesso em 25 ago. 2008.

GAGLIOTTO, G. M.. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Espaços de esperança**. 5ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HIGHWATER, J. **Mito e Sexualidade**. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: histórica, filosofia e temas transversais. 3ed. Campinas, Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2009.

LOURO, G. L.. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis. Vozes, 2003.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**. crítica da economia política, v. 1, livro 1. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. **A origem do capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Fulgor, 1989.

_____; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I.. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUNES, C.. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1996.

_____. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. Filosofia, dialética e educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: histórica, filosofia e temas transversais. 3ed. Campinas, Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2009.

OLIVEIRA, C. A.. **Sexualidade**: um desafio escolar. In BONA JÚNIOR, A. (org). A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes. União da Vitória: Uniporto, 2011.

QUADRADO, R. P. **A adolescência como construção sociocultural e histórica**. In.

PARANÁ. **V grupo de estudos da sexualidade**. Curitiba: SEED, 2008e.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SADER, E. Prefácio. In MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 11ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, E. A.. **Filosofia, educação e educação sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana**. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2001.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 5 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TASSIGNY, M. M. **Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação**. Revista Brasileira de Educação, n.25, 2004, p.82-93

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade e reprodução na adolescência**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. Vol. 5, nº 1, São Paulo: Iglu Editora, 1994.

NOME DA DISCIPLINA: **EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL**

Ementa: Identificação das diferentes concepções de leitura (conceito e prática) no trabalho com literatura infantil. Literatura Infantil no Brasil. Reflexão acerca do ensino de literatura infantil na escola. Identificação das diferentes concepções de leitura (conceito e prática) no trabalho com literatura infantil. Análise de obras de literatura infantil e desenvolvimento de metodologias de trabalho. Princípios histórico e teórico-metodológicos da Literatura Infantil para subsidiar intervenções educativas em instituições escolares.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABRAMOWICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados: arte de ouvir histórias para depois contá-las**. Ilustração de Márcia Szélgia. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABRAMOWICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados: arte de ouvir histórias para depois contá-las**. Ilustração de Márcia Széliga. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1999.

NOME DA DISCIPLINA: ÉTICA E DOCÊNCIA

Ementa: Compromisso ético-moral do pedagogo. Trabalho docente e formação de valores. Concepções ético-filosóficas. Moral Tomista cristã e Moral Liberal no Brasil. Ética e Educação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

LESSA FILHO, S. A. **Lukács - ética e política**: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. Chapecó: Argos, 2007.

LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

Bibliografia Complementar

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**. Reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ZILLES, U. **A Filosofia Neotomista e sua influência no Brasil**. In: ZILLES, Urbano. **Grandes tendências da filosofia no século XX**. Caxias do Sul: EDUCS, 1987.

NOME DA DISCIPLINA: ESTADO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES A TEORIA POLÍTICA E EDUCACIONAL DE ANTONIO GRAMSCI

Ementa: Conceito de Estado. Características do Estado Moderno. Estado Brasileiro como Estado moderno. Relação entre Estado, Sociedade e Política. Política educacional e Teorias educacionais. A teoria de Estado e de educação de Antonio Gramsci.

Bibliografia Básica

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 1 a 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cartas do Cárcere**. V. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Escritos Políticos**. V. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Bibliografia Complementar

CARTIGLIA, Carlo. **La storia dal XIII secolo a oggi**. Torino: Loescher Editore, 1985.

FIORI, Giuseppe. **Antonio Gramsci. Vita attraverso Le lettere**. Torino: Einaudi, 1994.

_____. **Vita di Antonio Gramsci**. Bari: Editori La Terza, 2008.

_____. **Lettere dal cárcere**. Torino: Einaudi, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Epistolário V. 2 gennaio-novembre 1923**. Roma: Istituto Della Enciclopédia Italiana, 2011.

L'ITALIA DELLE REGIONI: i valori della diversità. Milano: Touring Editore, 1997.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

MACCIOCCHI, Maria Antonietta. **Per Gramsci**. Bologna: Il Mulino, 1974.

ROSSI, Paolo. **Storia d'Italia dal 1815 al 1914**. Milano: U. Mursia &C., 1972.

RAPONE, Leonardo. **O Jovem Gramsci: cinco anos que parecem séculos (1914-1919)**. Rio De janeiro: contraponto; Brasília DF: fundação Astrogildo Pereira, 2014

SABBADUTI, Giovanni; VIDOTTO, Vitorio. **Il mondo contemporaneo dal 1848 a oggi**. Roma-Bari: GLF Editori Laterza, 2011.

NOME DA DISCIPLINA: **PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Ementa: Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão aplicados em diferentes contextos e com temáticas variadas.

Bibliografia Básica

Barbier R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano; 2002.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 4 o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JEZINE, Edineide Mesquita. A Crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.2006

Thiollent M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez; 1986.

Bibliografia Complementar

FARIA, Doris Santos de (org). Construção Conceitual da Extensão na America Latina.Brasilia. Editora UNB. 2001.

FREIRE, P. Educação e Mudança. 9a edição. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 1983.

_____.Pedagogia do Oprimido. 45a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX / UFMG, 2000.

Thiollent M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas; 1997.

5.6. EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS (entre o currículo a ser desativado e o novo)

Matriz curricular vigente			Matriz curricular em implantação		
Código	Disciplina	Carga horária	Código	Disciplina	Carga horária
1971	Fundamentos filosóficos da educação	102		Fundamentos da Educação I/Fundamentos da Educação II	102
1972	Fundamentos históricos da educação	102		Fundamentos da Educação I/Fundamentos da Educação II	170/102
1973	Introdução à Pedagogia: organização do trabalho pedagógico	68		Pedagogia: Identidade e práticas	68
1976	Psicologia da Educação I	102		Psicologia da Educação I	102
1977	Sociologia da educação I	102		Fundamentos ds Educação II	102
1974	Noções de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	68		Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	68
1978	Pedagogia e Movimento: jogos e brincadeiras	68		Prática de Ensino de Jogos e brincadeiras	68
1975	Novas Tecnologias Aplicadas à Educação	68		Educação e Tecnologias	68
1970	Fundamentos da educação infantil	102		Fundamentos da Educação Infantil	102
2157	Metodologia da educação infantil	102		Prática de Ensino de Educação Infantil	68
2155	Fundamentos filosóficos educação brasileira	102		Fundamentos da Educação III	102
2156	História da educação no Brasil	102		Fundamentos da Educação IV	170
2161	Teoria e metodologia da alfabetização	136		Prática de Ensino de Alfabetização e letramento	102
2159	Psicologia da Educação II	102		Psicologia da Educação II	102
2160	Sociologia da educação II	102		Fundamentos da Educação IV	170
2154	Didática	136		Didática I/Didática II	68/68
2158	Pesquisa em Educação I	68		Pesquisa em Educação I	68
2167	Teoria e Metodologia da Língua Portuguesa	68		Prática de Ensino de Língua Portuguesa	68

2170	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza e Matemática	136		Prática de Ensino de Matemática/Prática de Ensino de Ciências	85/85
2169	Teoria e Metodologia do Ensino da Geografia e da História	136		Prática de Ensino de Geografia/ Prática de Ensino de História	85/85
2168	Teoria e metodologia do ensino da arte	68		Prática de Ensino de Artes	102
2165	Pesquisa em Educação II	68		Pesquisa em Educação II	68
2166	Políticas educacionais, organização e funcionamento da educação básica	136		Políticas e gestão da educação básica	170
2162	Estágio supervisionado em educação infantil (semestral)	136		Estágio Supervisionado na Educação Infantil	102
2163	Estágio supervisionado nos anos iniciais (semestral)	136		Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102
2164	Gestão nas Instituições Escolares e Não Escolares	102		Fundamentos da Gestão Educacional	170
2171	Currículo da Educação Básica	102		-	-
2177	Planejamento e Avaliação	102		Políticas e gestão da educação básica	170
2174	Estágio supervisionado nas disciplinas pedagógicas do ensino médio	102		-	-
2175	Teoria e Metodologia da Educação Especial e Inclusiva	136		Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva I/Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II	68/170
2176	Pesquisa em Educação III – TCC	68		-	-
2172	Educação de jovens e adultos	68		-	-
2173	Estágio Supervisionado	136		Estágio Supervisionado	170

	em Gestão nas Instituições Escolares e Não Escolares		em Gestão Escolar e não-escolar	

5.7. ATIVIDADES ACADÊMICAS ARTICULADAS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Atividades Acadêmicas Complementares

200 horas destinadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais devendo ser cumpridas no decorrer do curso, na forma de semana pedagógicas, cursos e projetos de extensão na área de educação, mini cursos, palestras em palestras como ouvinte e/ou como palestrante, congressos e seminários, publicação, projeto de responsabilidade social envolvendo portadores de necessidades educacionais especiais, o indígena, o negro, etc, participação na organização de eventos, monitoria, bolsista de pesquisa e/ou extensão e/ou atividades similares mediante comprovação documental na caracterização do curso anteriormente explicitado, em que se busca a formação da identidade que se deseja desenvolver no pedagogo, ou seja, um sujeito de atitudes, produtor de saberes e acima de tudo ético.

A documentação referente a estas atividades, para fins de certificação, serão de responsabilidade do(a) acadêmico(a) que deverá apresentá-la ao final do curso de acordo com edital próprio.

A tabela de Atividades Complementares segue em Anexo.

Atividades de Extensão - Curricularização da Extensão

Seguindo a política em implementação da Curricularização da Unicentro, a proposta do DEPED é a implementação, anual, do registro da participação dos acadêmicos em programas e/ou Projetos de Extensão, bem como pela participação nos Laboratórios do DEPED ou em Laboratórios de outras Licenciaturas. Além disso, ofereceremos na modalidade de disciplina optativa, uma disciplina denominada PEPE - Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Mobilidade Acadêmica

A mobilidade acadêmica é uma política proporcionadora de oportunidade formativa. Programas de mobilidade acadêmica oportunizam aos estudantes o conhecimento de outras realidades acadêmicas e práticas em suas respectivas áreas de estudos, tanto no âmbito nacional quanto no exterior.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO estimulará a mobilidade acadêmica por meio de intercâmbios, estágios discentes *incoming e outgoing*, garantidos os requisitos legais e institucionais e assegurados os objetivos de desenvolvimento e aprimoramento de alunos e da instituição; ampliação quantitativa e qualitativa da produção acadêmica científica, tecnológica e cultural; estabelecimento de canais de cooperação inter-institucional nacionais e internacionais.

Inserção Acadêmica (PET, PIBID, IC, monitorias, entre outros programas)

O curso de Pedagogia se insere nos esforços de desenvolvimento da pesquisa na UNICENTRO, por meio de seus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, e, também, pela participação na Iniciação Científica, com dezenas de ofertas anuais de bolsas de estudos de diferentes agências de fomento federais (CAPES e CNPq) e estadual (Fundação Araucária).

O curso oferece sistematicamente monitorias em diversas disciplinas, promovendo a possibilidade de que acadêmicos desenvolvam a sua capacidade de aprender e ensinar, bem como a possibilidade de que desenvolvam com isso a pesquisa e auxiliando sua permanência no curso. Temos em funcionamento um Projeto Pibid Pedagogia, que conta com 22 alunos e atende quatro

escolas. Já tivemos outro projeto PIBID, de Matemática para os Pequenos, que se encerrou. Não temos PET porque não foram abertos editais nos últimos anos.

5.8. ENSINO A DISTÂNCIA

Operacionalização

O recurso do ensino a distância no curso de Pedagogia ainda não está institucionalizado como meio disponível para todo o curso. Algumas disciplinas utilizam este recurso, conforme plano de ensino, como o caso da disciplina de Educação e Tecnologias (68h/a).

Para as demais disciplinas, este recurso poderá ser utilizado em anos letivos em que se faça necessário repor quantidades razoáveis de aula, devido a percalços de várias naturezas.

Metodologia

As aulas serão organizadas no meio virtual em conformidade com o Plano de Ensino de cada disciplina.

Ferramentas

O recurso fundamental é o Moodle, já amplamente utilizado na UNICENTRO.

5.9 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

C/H:100	Atribuição de nota para o TCC:	(X) Sim	() Não
Disciplina			
Descrição: O TCC é realizado no 4ª ano do Curso. Trata-se de uma produção escrita, conforme as normas estabelecidas pelo Regulamento aprovado no CONDEP/G e disponibilizadas no endereço eletrônico http://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/. O TCC consiste na prática de pesquisa, através das seguintes etapas: - partir do projeto aprovado no 3 ano, seja com base nas experiências dos estágios supervisionados, da participação na extensão, na pesquisa bibliográfica ou em outras práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso; - produção escrita decorrente da referida investigação, podendo ser: relatório ou relato científico, artigo científico, monografia; defender o TCC na forma de apresentação oral, em sessão pública organizada pelo coordenador de pesquisa do DEPED/G. A avaliação da apresentação oral será realizada pela banca examinadora composta pelo orientador e mais dois membros. O acadêmico que desenvolver Iniciação Científica (IC) no período do curso poderá solicitar aproveitamento do trabalho, submetendo-se a banca como os demais. O TCC contará com um coordenador geral e professores orientadores, conforme Regulamento anexo.			

5.10. FORMATAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

NATUREZA DO ESTÁGIO:	() Supervisão Direta (x) Supervisão Semidireta () Supervisão Indireta	C/H:

Atribuição de nota para o estágio (caso este não se inclua no rol de disciplinas da matriz curricular):	() Sim () Não
Descrição: O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia abrange as áreas da docência e a gestão educacional, sendo os campos de atuação a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças e jovens e adultos), a gestão em instituições escolares e não-escolares. As atividades de campo de estágio serão ofertadas e desenvolvidas na cidade de oferta do curso. A supervisão se dará de forma semidireta, seja, por meio de acompanhamento de planos, relatórios, observações e a supervisão em campo pelo professor da disciplina de estágio em parceria com o profissional responsável pela instituição conveniada.	

5.11. FORMATAÇÃO DO ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO

Descrição

O Estágio Não Obrigatório corresponde ao estágio não curricular, que poderá ocorrer conforme o interesse e a necessidade do acadêmico, por meio das seguintes atividades:

- relacionadas com pesquisa de cunho educativo, etnográfico e de naturezas afins;
- desenvolvimento de projetos de cunho educativo em instituições não-escolares como hospitais, empresas, ONGs, penitenciárias, casas de repouso, instituições de ação social, fundações de amparo à criança e ao adolescentes em situação de risco, entre outros;
- serviços relacionados à organização, assessoramento e gestão pedagógica/institucional para outros cursos de licenciaturas e/ou bacharelado no âmbito da Instituição;
- planejamento e exercício de atividades relativas ao magistério em todos os níveis de ensino, em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;

- elaboração de relatórios, planos, projetos e trabalhos sobre assuntos pedagógicos e de outros temas relacionados à área das humanidades;
- outras atividades ligadas direta ou indiretamente aos itens mencionados acima, reconhecidamente relacionadas ao trabalho do pedagogo ou a difusão do conhecimento pedagógico;
- estágio em Departamento Pedagógico, auxiliando administrativamente (arquivar, redigir, receber e elaborar correspondências, encaminhar documentos, atender o público, atender telefone, entre outras atividades).

Operacionalização

I - Atividade:

Auxiliar/Monitor em Escolas de Educação Infantil (Escolas Públicas e Privadas).

Período: a partir do 2º ano.

Requisitos: Ter cursado no 1º ano, Fundamentos de Educação Infantil.

II - Docência nos anos iniciais.

Período: a partir do 3º ano.

Requisitos: Ter cursado as disciplinas de Metodologia do Ensino, ofertadas no 2º ano e estar cursando as Metodologias ofertadas no 3º ano.

III - Assessorar projetos educacionais em instituições não-escolares como hospitais, Ong's, projetos de extensão (Universidade Sem Fronteiras), empresas, ONGs, penitenciárias, casas de repouso, instituições de ação social, fundações de amparo à criança e ao adolescentes em situação de risco, entre outros

Período: a partir do 2º ano.

Requisitos: Ter cursado todas as disciplinas do 1º ano.

IV - Estágio em Departamento de Ensino dos cursos de graduação, auxiliar administrativo (arquivar, redigir, receber e elaborar correspondências, encaminhar documentos, atender o público, atender telefone).

Período: a partir do 1º ano.

Requisitos: Estar regularmente matriculado no curso de Pedagogia.

V – Estágios no setor de Recursos Humanos de empresas públicas ou privadas

Período: a partir do 3º ano.

Requisitos: Estar cursado a disciplina de Gestão em Instituições Escolares e não-escolares do 3º

5.12. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Descrição:

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham papel fundamental no processo ensino-aprendizagem no contexto da formação e da atuação de professores e de gestores educacionais.

O uso das TICs por professores e gestores compreendem múltiplas funções das tecnologias, destacando-se como básicas o seu emprego como recurso didático em salas de aula, em laboratórios escolares ou em outros espaços educativos em que são manipulados por alunos; o suporte a professores como meio de pesquisa e de organização do trabalho pedagógico, além de interações on-line com grupos de profissionais e pesquisadores da área educacional; a organização de documentos, arquivos e rotinas de gestão escolar.

A mediação das TICs atualiza os cotidianos escolares no que diz respeito à linguagem e à instrumentalização pedagógica e profissional da atualidade. Interações por meios computacionais prolongam o processo ensino-aprendizagem para além dos limites de tempo e de espaço tradicionais inserindo alunos e professores em espaços virtuais de trabalho colaborativo e em comunidades de aprendizagem.

No curso de Licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO as TICs não ficarão restritas a disciplinas de trato direto com elas, mas sim, servirão a propósitos de interdisciplinaridade imprimindo atualização e maior agilidade tanto no trabalho dos docentes do curso quanto na formação de novos pedagogos

5.13. ATENDIMENTO A LEGISLAÇÃO EM VIGOR PARA A GRADUAÇÃO

A história da cidadania, em contextos democráticos, é a história da luta por direitos. A importância dessa asserção é perene, entretanto, merece reiteraões constantes e mais enfáticas frente a ameaças que se impõem a direitos conquistados.

A educação, enquanto processo de formação humana, é idissociável das questões referentes aos direitos humanos e à cidadania. A educação formal, por sua vez, tanto em espaços escolares quanto em espaços não escolares, públicos ou privados, precisa efetivar o combate a toda forma de aviltamento contra a pessoa e materializar a defesa de direitos. Urge que educadores participem “[...] da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos”. (BRASIL, 2012, p. 29)

Com essa compreensão o Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - *Campus* Universitário Santa Cruz (DEPED/G), observa como e diretrizes básicas para a formação de pedagogos/os tendo em vista as relações entre educação, cidadania e Direitos Humanos, a seguinte legislação:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/1990),
- Estatuto do Idoso (Lei n. 10741/2003),
- Metas presentes no Plano Nacional de Educação referente ao combate à discriminação e desigualdade de gênero,
- Lei da obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental,
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

A seguir, apresenta-se reflexões sobre áreas específicas da educação no contexto da formação cidadã.

Educação em Direitos Humanos

Como referência geral para a educação em direitos humanos adota-se a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Tais diretrizes sustentam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e qualificam os referidos direitos como “[...] conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012), cabendo à educação em direitos humanos apoiar-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012)

Ao curso de Pedagogia cumpre importante papel na defesa dos direitos uma vez que “A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”. (BRASIL, 2012, Art. 8º) Para além do ensino de temas relacionados a direitos humanos, o curso de Pedagogia também valorizará tais temas, dialeticamente, em pesquisa e extensão, porquanto “Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos” e “As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública”. (BRASIL, 2012, Art. 10 e 12)

Em consonância com as DNEDH, a Resolução n. 2/2015-CNE-CP, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda graduação) e formação continuada, enfatiza a necessidade odiernamente demandada por educação em direitos humanos, classificando-a inclusive como direito dos graduandos e das comunidades em que estes atuarão profissionalmente. (BRASIL, 2015a)

A publicação do I Plano de Educação em Direitos Humanos (PEEDH) do Paraná ocorreu por deliberação do Conselho Estadual de Educação em abril de 2015.¹ Tal Plano salientou a necessidade de planejamentos coletivos, numa organização de fortalecimento do diálogo entre sujeitos de diferentes contextos sociais em favor e garantia aos direitos.

O PEEDH do Paraná alerta as Instituições de Ensino Superior de que suas ações não se limitam ao eixo que leva sua categoria. Deste modo, as linhas de ação se estabelecem nos programas e projetos educacionais de formação inicial e formação continuada, incentivo ao desenvolvimento de atividades científicas e culturais, composição de acervos bibliográfico sobre o tema, produção de materiais pedagógico multimidiático, além da formação de Comissões para avaliação e reelaboração do Plano Estadual. (PARANÁ, 2015)

No PEEDH paranaense os eixos delimitados são Educação Básica, Ensino Superior,

¹ A UNICENTRO teve uma importante contribuição nesta temática no Estado do Paraná. Dentre as onze audiências públicas nas regionais dos Comitês de Educação em Direitos Humanos do Estado, com vistas a elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH) em 2015. A Universidade e fomentou as discussões no município de Guarapuava (PR), junto aos municípios adjacentes de responsabilidade de atendimento do Núcleo Regional de Educação (NRE).

Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça, Segurança e da Socioeducação, Educação Não Formal, Tecnologia e Dignidade Humana e Educação e Família. A recomendação do documento é de que as instituições do Ensino Superior observem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na elaboração dos Programas de Cursos. Este desdobramento do documento potencializa as ações nas disciplinas que compõe os ementários para formação dos profissionais. Além disso, projeta ao curso de Pedagogia possibilidades de desenvolvimento de ações que assumem uma dimensão social muito importante. (PARANÁ, 2015)

Educação ambiental

Prepondera uma concepção equivocada sobre o meio ambiente, a qual resulta de um misto de perspectivas naturalísticas, românticas e antropocêntricas que concebem os recursos naturais como infinitos e à disposição constante da ação exploratória.

A depredação ambiental configura-se como um vilão oculto, resultante do individualismo, do consumismo movido pela ganância sob o pretexto do desenvolvimento. Cresce constantemente a crise ambiental com efeitos nocivos a todas as formas de vida.

Frente a esse quadro urge uma nova racionalidade, uma relação do homem com o meio ambiente, a partir de novas vias de conexão com o planeta. A educação é uma ação inarredável para a compreensão crítica da complexidade ambiental, da situação do elemento humano em tal complexidade e da necessidade de novas atitudes pela preservação da vida com qualidade, uma vez que

Não se pode compreender uma questão ambiental sem as suas dimensões políticas, econômicas e sociais. Analisar a questão ambiental apenas do ponto de vista “ecológico” seria praticar um reducionismo perigoso, no qual as nossas mazelas sociais (corrupção, incompetência gerencial, concentração de renda, injustiça social, desemprego, falta de moradias e de escolas para todos, menores abandonados, fome, miséria, violência e outras) não apareceriam. (DIAS, 2003, p.109)

Pela educação ambiental se disseminam, além de conteúdos pertinentes à temática do meio ambiente, também uma ética ambiental. Essa ética exige participação comunitária e compromisso desde os âmbitos mais imediatos até importância da interdependência econômica, social, política e ecológica nas questões ambientais. sustentadora do compromisso, pela e com a vida, de “[...] promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, social, política e ecológica”. (DIAS, 2003, p. 109)

A Política Nacional de Educação Ambiental e a própria Educação Ambiental estão expressas na Lei n. 9.795/99 e entendidas, no Art. 9º e 10 da mesma lei, como pertinentes aos currículos das instituições de ensino públicas e privadas em todos os níveis e modalidades, a ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente e não como uma disciplina específica no currículo de ensino. (BRASIL, 1999) Essa perspectiva é corroborada pela Resolução nº 2, de 15 de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. No Art. 2º dessa Resolução lê-se que

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2015b)

Cabe à educação escolar proporcionar a superação do senso comum. Nesse sentido, a formação de professores requer que lhes sejam ministrados, de forma articulada e na perspectiva da Educação Ambiental, conteúdos de ciências naturais, tecnologia, história, sociologia, economia e outros afins. No que diz respeito ao ensino superior, a pesquisa e a extensão devem ser observadas com igual importância. O Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), vinculado à Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que o diálogo entre as políticas setoriais ambientais, educativas, econômicas, sociais e de infra-estrutura, de modo a participar das decisões de investimentos desses setores e a monitorar e avaliar, sob a ótica educacional e da sustentabilidade, o impacto de tais políticas. Tal exercício deve ser expandido para outros níveis de governo e para a sociedade como um todo. (BRASIL, 2015b)

De acordo com Hinsching a educação ambiental deve visar a internalização pelos educandos de “[...] novos valores comportamentais [que] as tornem capazes de interagir criticamente com o seu semelhante, com o meio, questionando a sociedade quanto a seus valores, suas tecnologias, seu cotidiano de consumo e de reprodução de comportamento”. Esses valores comportamentais exigem a “[...] defesa dos ecossistemas frágeis na mira dos interesses econômicos nacionais e estrangeiros”. (HINSCHING, 1999, p. 116)

Para efeito de formação há que se abordar os seguintes tópicos fundamentais: a) que é meio ambiente; b) as transformações naturais do meio ambiente; c) o impacto das ações do homem no meio ambiente; d) leis que defendem o meio ambiente da exploração desenfreada; e) legislação da Educação Ambiental; f) práticas metodológicas de Educação Ambiental; g) elaboração de projeto de Educação Ambiental na perspectiva da transversalidade. Estes tópicos são necessários a todos os profissionais da educação, que atuem em instituições escolares, quer não escolares, seja como formadores, seja como gestores.

Educação do Campo

O Movimento da Educação do Campo no Brasil foi criado em 1998 no contexto das lutas por acesso a escola pública de qualidade. Desde então a Educação do Campo tem sido pauta de reivindicações e por parte de vários movimentos sociais, ora logrando êxito, ora tensionando junto a instancias governamentais. Como objeto de política de educação, tem se articulado à causa da reforma agrária e da luta por direitos.

O histórico das conquistas para a Educação do Campo tem marcos importantes, os quais podem ser dispostos cronologicamente mediante a citação de atos oficiais. Os atos oficiais aqui

elencados, ao par de fundamentação bibliográfica, fundamentarão as ações de formação inicial e continuada, bem como de pesquisa e de extensão no âmbito do DEPED/G.

Em 2002 o CNE emitiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Trata-se do primeiro documento oficial que reconhece efetivamente a superação do conceito de educação rural, resultado de um parecer de dezembro de 2001².

Em 2003, por reivindicação da Articulação Nacional da Educação do Campo, foi instituído no âmbito do MEC o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)³ para divulgar e articular as diretrizes aprovadas no conjunto do sistema de ensino. O GPT formulou um caderno de subsídios⁴ com a análise do diagnóstico da Educação do Campo realizado pelo Inep. O mesmo GPT organizou o II Seminário Nacional da Educação do Campo (2002) e a II CNEC (2004); mediu a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo no MEC (2005) e da Coordenação Geral da Educação do Campo no Incra (2006); organizou os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC (2005 e 2006); promoveu dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo (2005 a 2008); criou o Programa Saberes da Terra (2005); criou o Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO, 2006).

Todo esse trabalho levou à adoção de políticas educacionais importantes como os dias letivos da alternância⁵; a ampliação do Programa Escola Ativa⁶ para o conjunto das escolas multisseriadas do campo no país; o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade específica e a define a identidade da escola do campo⁷; a recriação do Programa Escola Ativa e suas orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores⁸; a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País⁹; a instituição do programa de compra direta da merenda escolar junto aos agricultores familiares no PNAE¹⁰; a criação do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA)¹¹; a criação do Programa Nacional do Livro Didático

² BRASIL. MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Brasília: CNE, 4 dez. 2001.

³ Portaria MEC/CEB nº 1.374, de 4 de junho de 2003. Institui Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

⁴ MEC/SECAD. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

⁵ BRASIL. MEC. Reconhece os dias letivos da alternância. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Brasília, DF: 2006.

⁶ BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Escola Ativa: projeto base. Brasília: MEC/SECADI, 2008 a. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Projeto Base do Programa Escola Ativa. Brasília: MEC/SECADI, 2008 b.

⁷ BRASIL. CNE/CEB. Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Brasília: CNE/CEB, 2010.

⁸ BRASIL. MEC/SECAD. Escola Ativa: projeto base. Brasília: MEC/SECADI, 2008 a. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Projeto Base do Programa Escola Ativa. Brasília: MEC/SECADI, 2008 b. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

⁹ BRASIL. Lei nº 12.244: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 maio 2010.

¹⁰ BRASIL. MEC/CD/FNDE. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Resolução CD/FNDE Nº 38, de 16/07/2009. Brasília: MEC/CD/FNDE, 2009.

para o Campo (PNLD Campo)¹²; publicação de obras de referência para a educação do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE); ações de formação continuada de professores (PRONACAMPO).

No Estado do Paraná o ano de 2002 foi bastante profícuo, uma vez que então se criou a Articulação Paranaense da Educação do Campo e se realizou o I Seminário da Região Sul do Brasil de Educação do Campo, em Faxinal do Céu.

Em 2003 foi aprovada a criação da Escola Itinerante para os acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com autorização de funcionamento publicada em 2004¹³.

Como outras organizações reivindicavam políticas específicas de educação para minorias, a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) instituiu em 2007 o Departamento da Diversidade (DEDI). A esse departamento, além da Educação do Campo, vincularam-se também a Educação Indígena, o Paraná Alfabetizado, a Coordenação de Gênero e Diversidade Sexual e o Núcleo de Educação Racial e Afro Descendente (NEREA).

Finalmente, em 2010 o governo do Paraná identificou as escolas localizadas no campo ou que atendem sujeitos do campo como Escolas do Campo^{14 15}.

Cabe registrar que a Casa Familiar Rural (CFR), outra forma de fazer a Escola do Campo no Paraná, fora ampliada em 2003, e a pedagogia de alternância fortalecida. Com o assumir do Estado, desde a contratação de professores por área do conhecimento¹⁶, rompeu-se com a disciplinarização havendo aproximação da metodologia das CFR com a Educação do Campo¹⁷.

Educação indígena e relações étnico-raciais

A RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 institui as Diretrizes Curriculares

¹¹ BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. [Decreto nº 7.352, de 04 nov. 2010](#). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 nov. 2010.

¹² BRASIL. MEC. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Resolução CD/FNDE Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011. Brasília: MEC/CD/FNDE, 2011.

¹³ PARANÁ. CEE/CEB. Autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná. Resolução nº 614/2004 de 17/02/2004. Curitiba: CEE/CEB, 2004. PARANÁ. CEE/CEB. Autoriza o funcionamento da educação Infantil e do Fundamental de 1º a 4º série, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak Ensino Fundamental e Médio Localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguaçu. Resolução nº 1660/2004 de 04/05/2004. Curitiba: CEE/CEB, 2004.

¹⁴ PARANÁ. SEED. Orientação sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo. Instrução Conjunta nº 001/2010. Curitiba: SEED, 2010.

¹⁵ PARANÁ. SEED. Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes. Instrução nº 025/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak Ensino Fundamental e Médio e Normal, Escola Base das Escolas Itinerantes. Resolução nº 3922/10 de 13/09/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010. PARANÁ. SEED. Orientação sobre a habilitação do/a professor/a para atuar nas áreas de conhecimento na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes. Instrução nº 027/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. CEE/CEB. Implantação do ciclo de formação humana para o Ensino Médio e Fundamental. Parecer nº 743/2010 de 04/08/2010. Curitiba: CEE/CEB, 2010.

¹⁶ PARANÁ. SEED. Orientação sobre a formação do professor para atuar nas áreas do conhecimento nas Casas Familiares Rurais. Instrução Conjunta nº 02/2010. Curitiba: SEED/SUED/SUDE, 2010.

¹⁷ No Paraná, sob o governo de Carlos Alberto Richa, a maioria das CFR foi fechada. Da mesma forma, as escolas do campo sofrem desconfiguração perdendo, inclusive, a formação continuada de professores para a especialidade de educação do campo. Esse detrimento da educação do campo ocorre em favor de programas vinculados ao agronegócio, como é o caso do Agrinho.

Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecendo, em seu Art. 2º que os cursos de formação docente devem contemplar “[...] orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação” visando “[...] a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” garantindo-se “[...] reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas”.

No Art. 3º da mesma Resolução se define que

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

O § 4º do Art. 3º faz referência à produção de conhecimento articulado ao ensino ao estabelecer que:

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

O Art. 4º proporciona a possibilidade de se

estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Na conjuntura paranaense, o Estado retoma para si as Escolas Indígenas, então nas mãos das redes municipais de ensino (PARANÁ, 2006). As etnias Kaingang, Guarani, Xokleng e descendentes da etnia Xetá são preponderantes nas aldeias do Paraná, a quem, por direito, deve-se propiciar um ensino de qualidade, voltado à realidade e fortalecendo os costumes, tradições, língua e uma educação que reconheça as organizações sociais dos povos indígenas. Para isso, foi criado o curso de formação inicial de educadores, para formar educadores indígenas (PARANÁ, 2006).

Processo semelhante acontece com os moradores das ilhas do Paraná, dos quilombos e faxinais, quando ali são implantadas as Escolas das Ilhas¹⁸, Escolas Quilombolas e Escolas Faxinalenses, reconhecidas como tal, a partir da produção dos projetos políticos pedagógicos

¹⁸ PARANÁ. SEED. Instrui a implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas será desenvolvida pelo Departamento da Diversidade, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado ao Núcleo Regional de Paranaguá. Instrução Conjunta nº 019/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010. PARANÁ. SEED. Orientação sobre a formação do professor/a para atuar nas áreas do Conhecimento nas Escolas das Ilhas. Instrução Conjunta nº 022/2010. Curitiba: SEED/SUED, 2010.

pelos próprios sujeitos.

Sobre a educação indígena, especificamente, observa-se que a sua prática tradicionalmente esteve aliada às intenções de integração e colonização, surgindo projetos variados de **educação para índios e não educação dos índios**, como se os povos indígenas não tivessem a sua própria educação. Nesse sentido, Meliá (1979, p. 9) afirma que: “os índios não têm educação porque não tem a nossa educação”.

Nesse enfoque, por **educação indígena**, concordando com Meliá (1979), Schaden (1976), entende-se que seja aquela que tem por finalidade a formação do indígena no âmbito de sua cultura, como instrumento principal de reconhecimento desta mesma cultura e por meio dela implementar as estratégias de sobrevivência e defesa da própria nação indígena. Dessa forma, Meliá (1979) salienta que embora a educação indígena não seja feita por profissionais da educação, nem tampouco escolarizada, os educadores dos índios sabem de suas responsabilidades e têm objetivos bem definidos para educar quem seria um indivíduo de uma sociedade, com sua personalidade própria. Desta forma, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas

Por sua vez, a **educação escolar indígena** diz “respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. Assim, entende-se que a educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (BANIWA, 2008, p. 57)

Desta forma, desde os primórdios da Educação imposta pelos jesuítas até meados do século XX, o paradigma da educação escolar indígena foi um só, sendo assinalado com palavras contundentes: *catequizar, civilizar e integrar*. Integrar? Como? Onde? Integrar era a negação das diferenças, era a submissão, o aniquilamento. A integração proposta foi permeada de interesses, no qual a finalidade da educação para os índios era a conversão pelo trabalho e como consequência a socialização pautada em processos educativos. (MONTEIRO; SANSONE, 2004).

Sexualidade e questões de gênero

A legislação educacional brasileira, no que tange à Sexualidade e às Questões de Gênero, tem sua principal base na LDB 9394/96 que prescreve, em seu artigo 32:

O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (grifos nossos).

Os vínculos, os laços e a tolerância a que se refere a lei são estreitamente relacionados à Educação da Sexualidade e ao entendimento acerca da Questões de Gênero, sem os quais tal objetivo educacional previsto na LDB não poderão ser atingidos. Se à educação básica compete, segundo a lei, fortalecer tais vínculos, negligenciar a Educação da Sexualidade e o amplo debate

sobre as Questões de Gênero na perspectiva da solidariedade e da tolerância é abrir mão de uma das mais importantes dimensões humanas que concorre sobremaneira para a realização das funções prescritas para a Educação Básica.

Seu desenvolvimento emancipado abarca a sensibilidade estética, a responsabilidade ética e o compromisso político que são fundamentos da Educação Básica Nacional, segundo as Diretrizes Curriculares (Res. CNE/CEB n.7 – 14/12/2010).

No artigo 3º, a Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Res. CNE/CEB n.2 – 07/04/1998) estabelece que:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens. (grifos nossos)

Embora a legislação omita neste texto as Questões de Gênero e coloque a Sexualidade ao lado de outros aspectos fundamentais ao que se considera uma vida cidadã, falta a compreensão de que ela não está no mesmo nível dos demais. Na sexualidade e nas questões de gênero, em alguma medida, se sustentam a saúde, a vida familiar e social, o trabalho, a cultura e as linguagens, entre tantos outros aspectos que aqui não são citados, mas que dizem respeito à construção da subjetividade humana.

Em 2010, quando o CNE fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, prescreveu na Resolução (Res. 7 CNE/CEB – 14/12/2010):

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (grifos nossos).

A redação deste artigo reforça que na legislação educacional brasileira a sexualidade e as questões de gênero figuram como um temas cujo tratamento se dá no mesmo nível de outros como o estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entre outros.

No Art. 3º da Resolução que instituiu, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio, o CNE deliberou (CEB Nº 3, 26/06/1998):

a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.[...]

III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (**grifos nossos**).

A sexualidade e as questões de gênero perpassam tudo o que foi grifado neste trecho da legislação. Porém, o trato e a forma como a legislação as coloca revelam concepções superficiais, dispersas e reducionistas destas que estão entre as principais dimensões que constituem o indivíduo em suas relações com a sociedade e consigo mesmo.

6. ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”, apresenta em seu arcabouço propositivo vários momentos de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e é por meio deste arcabouço que podemos pensar as diretrizes desta articulação.

O Art. 3º propõe que o estudante de Pedagogia trabalhe em sua formação 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”. Desta forma a articulação praxica está desde o início no fundamento da Diretriz, que nos leva ao desafio de articular conhecimentos teóricos com habilidades e informações e, ainda, com o desafio de, desde a formação inicial, colocar os estudantes em contato com a profissão.

Ainda no Parágrafo Único do Art. 3º, afirma-se que é central para a formação do licenciado em Pedagogia o conhecimento da escola como organização que tem a função de promover educação e cidadania; a pesquisa, análise e a aplicação de conhecimentos resultantes de investigações científicas; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Há aqui, novamente, a centralidade da relação praxica, e a pesquisa compõe o cerne deste campo de formação, articulada com a gestão

de processos educativos.

O item III do Parágrafo Único do Art. 4º, que trata do perfil das atividades docentes, afirma que esta abrange: “[...] produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.”

O Item XIV do Art. 5º, sobre o perfil do egresso, afirma que este deve saber realizar pesquisas e produção de conhecimentos sobre diversas facetas do processo educativo, sujeitos da educação e as instituições educativas. O Art. 7º, que trata da carga horária do curso, em seu Item I, prevê que as 2800 horas sejam “[...] dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos.”

A extensão e a pesquisa ocupam lugar central no chamado Núcleo de estudos integradores, que visa o enriquecimento curricular pela participação em: “a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior”.

Como síntese integradora da integração entre ensino, pesquisa e extensão, temos o § 1º do Art. 2, onde se lê sobre o conceito de docência:

Compreende-se a docência como 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.

Esta síntese nos parece o lugar central para a discussão sobre integração desejada. Concordamos com Ferreira (2006), que a partir desta consideração a Diretriz coloca no centro do debate a práxis, entendida esta como a característica fundante da ação humana produtora do mundo e do próprio ser humano, unidade portanto entre ser humano e mundo natural e social, unidade entre matéria e espírito, entre sujeito e objeto (KOSIK, 1976). Ação educativa, no sentido acima averbado pelas Diretrizes, é ação unitária teórica e prática, e ação que não ocorre no vazio sócio-histórico, mas em meio às determinações sociais, históricas, culturais, cotidianas, que visitam as escolas e demais instituições educativas em que se dá a prática profissional do licenciado em Pedagogia. “Assim, ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, possibilitam a verdadeira formação humana do profissional da educação capaz de desenvolver em seus alunos a cidadania.” (FERREIRA, 2006, p.1345-1346).

Frente ao desafio da formação inicial deste profissional, se faz necessário ao longo dos quatro anos de curso promover momentos intensivos, continuados e sistemáticos de integração dos conhecimentos teóricos com ações práticas *strictu sensu*, de modo a operacionalizar ensino, pesquisa e extensão diretamente vinculadas a vivências, experiências, aprendizagens, análises da realidade profissional e das instituições educativas nos campos em que as Diretrizes promovem a ação pedagógica, ou seja, como está escrito no Art. 2º: “[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.”

As amplas possibilidades de atuação dadas nas Diretrizes exigem dos formuladores dos projetos pedagógicos das licenciaturas em Pedagogia o cuidado para traçar percursos densos e que tenha significado mais direto naquilo que foi acima definido como docência.

Desta forma a pesquisa, especificamente, é uma meta transversal da formação, e participa

em todas as disciplinas, que desenvolvem a aproximação dos acadêmicos tanto com os conteúdos específicos quanto com a produção e construção dos conhecimentos destas disciplinas. As práticas das disciplinas, portanto, podem fazer aproximações entre teorias e as práticas educativas em instituições escolares e não-escolares, por meio de demandas de trabalhos e pesquisas empíricas, aproximando os acadêmicos com a prática profissional mediados pelos conhecimentos e teorias das disciplinas.

Além desta cotidianidade da aproximação entre ensino e pesquisa, esta última participa do projeto pedagógico diretamente com disciplinas específicas, e que visam tanto a aproximação com a produção de conhecimentos em geral e na área da educação em particular, quanto aos procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa pertinentes à construção de conhecimento. Além disso, o curso de formação inicial tem o objetivo de solidificar a introdução ao trabalho intelectual, de modo que se consolide a formação para a leitura e escrita acadêmica e as normas de produção intelectual formalizadas, como as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

A pesquisa no caso do curso de Pedagogia da UNICENTRO não pode deixar de fazer referência à existência, desde 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado. Esta aproximação entre graduação e pós-graduação *strictu sensu* tem o potencial de enriquecer as dinâmicas formativas na pesquisa, que se focam na presença no departamento dos grupos de pesquisa, na iniciação científica e outras formas de elaboração de conhecimentos. Para os acadêmicos tem sido rica a possibilidade de ascender verticalmente para a pós-graduação e isso tem incentivado a presença destes na iniciação científica e na produção de pesquisas, em nível de trabalho de conclusão de curso, direcionadas para o aprofundamento posterior. Também os professores podem contar com este recurso da pós-graduação em suas aulas, pesquisas e grupos de pesquisa.

A pesquisa tem contado, na UNICENTRO, com o apoio de bolsas de estudo para os acadêmicos, e deve ser uma tendência de grupos e professores a participação em projetos e programa de pesquisa, inclusive com outras universidades, buscando para isso formas de financiamento, e, por meio destes, produzir pesquisas relevantes e sistematizando os resultados, produzindo materiais pertinentes para o ensino em suas disciplinas e divulgando para a comunidade acadêmica em periódicos qualificados da área.

A extensão é compreendida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 43, VII, como uma ação “[...] aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” Assim, a extensão significa a presença social da universidade a partir do que nela se produz e que pode ser difundido na sociedade, tanto em forma de respostas a demandas existentes quanto na promoção de novas demandas sociais. A Política Nacional de Extensão Universitária, de 2012, e que é adotada como parâmetro da política extensionista da UNICENTRO, tem como princípio que a extensão, ao atender as demandas da realidade, é elemento fundamental da formação do estudante, e também na qualificação dos professores, haja vista a riqueza do intercâmbio da formação e atuação profissional com a sociedade.

Por ter como *locus* a realidade concreta, entendida como síntese de múltiplas determinações (MARX, 1983), o trabalho da extensão abre a possibilidade de ações não apenas disciplinares, mas inter e transdisciplinares, já que são estas formas mais aproximativas para a compreensão das complexas formas desta realidade concreta. A extensão, portanto, na indissociabilidade constitucional com o ensino e a pesquisa, deve se guiar pela ação conjunta dos professores e das disciplinas do curso, resultando desta ação possibilidades para alimentar e retroalimentar as mesmas disciplinas, ou seja, o ensino, e as pesquisas, sempre tendo em vista uma extensão que tenha compromisso com as demandas da realidade social.

Os programas de extensão tem contado, na UNICENTRO, com o apoio de bolsas de extensão e deve ser uma tendência de grupos e professores a participação em projetos e programa de extensão, buscando para isso formas de financiamento, e, por meio destes, produzir ações

sociais relevantes e sistematizando resultados em forma de pesquisa acadêmica, e, com isso, produzindo materiais pertinentes para o ensino em suas disciplinas e divulgando para a comunidade acadêmica em periódicos qualificados da área.

7. INFRAESTRUTURA

7.1. RECURSOS HUMANOS

DADOS DA COORDENAÇÃO DO CURSO

Nome: Alessandro de Melo

Qualificação profissional e acadêmica: Doutor em Educação

Regime de trabalho do coordenador do curso: RT/40-TIDE

Atuação do coordenador do curso (representatividade em Conselhos Superiores, experiência profissional de magistério superior e de gestão acadêmica): O coordenador ingressou na UNICENTRO em 2008.

Carga horária destinada à coordenação do curso: 20h

QUADRO DE DOCENTES DO CURSO

Nome	Titulação	Área do stricto sensu	Ano de conclusão	Instituição
Adair Angelo Dalarosa	Doutor	Educação	2005	UNICAMP
Ademir Nunes Gonçalves	Doutor	Educação	2010	UFSCAR
Alessandro de Melo	Doutor	Educação	2010	UFPR
Aliandra Cristina Mesomo Lira	Doutora	Educação	2009	USP
Ana Aparecida de Oliveira Barby	Doutora	Educação	2013	UFPR
Angela Maria Hidalgo	Doutora	Educação	2004	UNESP
Aurélio Bona Júnior	Doutor	Educação	2013	UNICAMP
Carla Luciane Blum Vestena	Doutora	Educação	2010	UNESP
Carlos Alberto Machado	Doutor	Educação	2009	PUC-RIO
Clarice Schneider Linhares	Doutora	Educação	2014	UTP
Claudia Cabral Rezende	Doutora	Educação	2006	UNESP
Jamile Santinello	Doutora	Comunicação	2013	UFRJ
Jane Maria de	Doutora	Educação	2009	UFPR

Abreu Drewinski				
Jefferson Olivatto da Silva	Doutor	Ciências Sociais	2012	UNESP
Laurete Maria Ruaro	Doutora	Educação	2013	PUC-PR
Luciane Neuvald	Doutora	Educação	2011	UNESP
Marcos Gehrke	Doutor	Educação	2014	UFPR
Margareth de Fátima Maciel	Doutora	Educação	2003	PUC-SP
Marlene Lucia Siebert Sapelli	Doutora	Educação	2013	UFSC
Nilsa Oliveira Pawlas	Doutora	Educação	2014	Universidad de la Empresa - Uruguai
Paulo de Nobrega	Doutor	Educação	2006	UFSC
Paulo Guilhermeti	Doutor	Educação	2002	UNIMEP
Regina Celia Habib Wipieski Padilha	Doutora	Educação	2008	UNIMEP
Rosângela Prado de Abreu Wolf	Doutora	Educação	2016	PUC-PR
Suzete Terezinha Orzechowski	Doutora	Educação	2013	PUC-PR
Adnilson José da Silva	Mestre	Educação	2006	UEPG
Christine Vargas de Lima	Mestre	Educação	2000	UNICAMP
Klevi Mary Realí	Mestre	Educação	1995	UNICAMP
Ninon Rose Stremel	Mestre	Educação	1998	UNICAMP
Solange Aparecida de Oliveira Collares	Mestre	Educação	2008	UEPG

Necessidade de contratação com justificativa:

O curso possui a necessidade de contratação de professores para as vagas dos que se aposentaram. No momento temos duas vagas de professoras aposentadas que não foram anuídas pelo Estado, e temos três professores aprovados em concurso esperando contratação. Dado o quadro de professores colaboradores atual, é evidente a necessidade de professores efetivos.

QUADRO DE AGENTES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO

Nome/Titulação/Regime de trabalho:

Fernanda Crissi. Psicóloga. Teste Seletivo.

7.2. RECURSOS FÍSICOS E ESTRUTURAIS

Descrição dos laboratórios de informática e especializados

O Curso de Pedagogia conta com Laboratório de informática do Setor de Letras Humanas e Artes (SEHLA), com cerca de 15 máquinas em funcionamento. Os computadores funcionam com o sistema Linux, além dos Laboratórios específicos do curso, sendo que todos os laboratórios abaixo relacionados contam com estrutura física de uma sala própria contendo computador, mesa, armário, cadeiras e materiais pertinentes a especificidade do Laboratório:

- LEPEHDEC- Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Pedagogia Hospitalar, Domiciliar e Casas de Apoio
- LEE - Laboratório de Educação Especial
- LACET- Laboratório em Comunicação, Educação e Tecnologia
- LAEC – Laboratório de Educação do Campo
- LAPE- Laboratório de Psicologia Educacional
- LAPEDIN- Laboratório de Educação Infantil
- ROTAS (Rede de Orientação Transdisciplinar e Ações Sócio-Educativo)

Descrição das salas de atendimento dos professores

O Departamento conta com uma ampla Sala de Professores que conta com cerca de 6 mesas todas dispostas com cadeiras, armários por professor, arquivo, bebedouro, e computador com acesso a internet e impressora. Além destas, os atendimentos dos professores também são realizados em espaços específicos dos laboratórios e salas de grupos de estudos.

Descrição das salas de chefia/coordenação

A sala da Chefia e Vice-Chefia é compartilhada, conta com mesa, computador com internet e impressora compartilhada para cada um, dois armários para materiais e mesa de reunião com cadeiras. As extensões não contam com espaço para coordenação do curso.

Descrição das salas de aula

Todos os campi contam com 4 salas de aulas dispostas com carteiras e cadeiras para alunos, mesa e cadeira para professor, quadro negro, data show e projetor integrado, sendo que para as disciplinas com divisão de turmas são disponibilizadas duas salas para a turma.

Descrição da Biblioteca

A Biblioteca do campus Santa Cruz conta com amplo espaço e seu acervo é composto por livros de todas as áreas do conhecimento, com ênfase para os cursos do campus Santa Cruz. Conta com recursos bibliográficos e tecnológicos além de espaço para consultas e estudo. As bibliotecas dos campi avançados contam com menor espaço, porém com os mesmos recursos de acesso, sendo possível emprestar livros de todas as bibliotecas da UNICENTRO.

7.3. ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

A Universidade disponibiliza intérpretes de Libras aos alunos que solicitam tal recurso. Além disso, o PIA oferece toda estrutura de aparelhos para impressão e outras necessidades especiais dos estudantes. Nossas salas de aula são acessíveis pela Plataforma de Elevação, localizada no prédio central do campus Santa Cruz.

Infraestrutura: A Universidade conta com rampas de acesso para cadeirantes e pessoas com necessidades especiais, elevadores para acesso aos andares superiores de todos os blocos.

7.4. ATENÇÃO AOS DISCENTES E DOCENTES

O Departamento de Pedagogia promove reuniões semanais de Departamento para atenção a docentes sendo que nelas possível presença de representação discente. São promovidas ainda reuniões por área e planejamentos anuais, além do NDE.

Para os discentes há atendimento 12 horas por dia da Secretaria do Departamento e Chefia, bem como os Atendimentos ao Aluno ofertados pelos professores.

A coordenação procura reunir os representantes de turma de forma sistemática, para avaliar o andamento do curso, aproveitamento das turmas etc.

8. ANEXOS

Regulamentos específicos necessários à fundamentação e operacionalização do curso, dentre outros julgados necessários para a compreensão do curso (para curso novo inserir como anexo; para reformulação indicar o nº do ato oficial, caso já exista):

- Regulamento do Estágio Supervisionado
- Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
- Regulamento das Atividades Acadêmicas Complementares
- Demais normativas específicas para o curso

REFERÊNCIAS

BARROS, J.M. **Diversidade cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015a.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: 2006.

CHAUÍ, M. Universidade operacional. **Revista de Avaliação do Ensino Superior**. Sorocaba, Uniso, v. 4, n. 3, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº.1, de 13 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 31 de maio de 2017.

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA. **Projeto Político Pedagógico**. Guarapuava: DEPED, 2008.

DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.

FERREIRA, N.S.C. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da

educação como *gérmen* da formação. *Educação & Sociedade*, v.27, n.97, p.1341-1358. set.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a13v2797.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2017.

FORUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, maio de 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2017.

HINSCHING, M.A.O. Formação de recursos humanos: uma necessidade emergente em Educação ambiental. *Anais... II Encontro Paranaense de Educação Ambiental*. Guarapuava: UNICENTRO, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

MACIEL, M.O **curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO**. 2011. Disponível em:

sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/03/historia12.pdf.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTEIRO, S.; SANSONE, L. **Etnicidade na América Latina: um debate sobre raça, saúde e direitos reprodutivos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Escola de Educação em Direitos Humanos. Comitê de Educação em Direitos Humanos. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná. Curitiba : Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHADEN, Egon. **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

SCHEIBE, L; DURLI, Z. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Disponível

em:www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139. Acessado em 22/02/2016

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Notas de leitura I**. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRAGANÇA, I.F.S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOMES, M.O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 05-15, set.-dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, IC.A. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no**

projeto de educação integral de trabalhadores. Caderno de Texto – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem. http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf Acesso em: 29/09/15.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARX, K. ENGELS, F. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989.

MIZUKAMI, M.G.N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCAR, 2002

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: Ibepex, 2007.

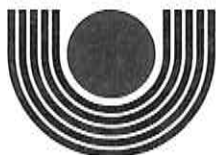
NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, F.; STEDILE, J.P.; GENOÍNO, J. (orgs.). **classes sociais em mudança e a luta pelo socialismo.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, SA. **Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais a partir da década de 1990.** 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



RESOLUÇÃO N° 265/2016-CEPE, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2016.

Aprova o Projeto pedagógico do curso de Pedagogia, do *campus* de Cascavel, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) deliberou, em reunião ordinária realizada no dia 8 de dezembro do ano de 2016, e o Reitor, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais;

Considerando o contido na CR n° 48862/2016, de 19 de agosto de 2016;

RESOLVE:

Art. 1° Aprovar, conforme o Anexo desta Resolução, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, do *campus* de Cascavel, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017.

Art. 2° Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Cascavel, 8 de dezembro de 2016.


Paulo Sérgio Wolff,
Reitor

**unioeste****Universidade Estadual do Oeste do Paraná**

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br

**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

ANEXO DE RESOLUÇÃO Nº 265/2016-CEPE, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2016.

I - IDENTIFICAÇÃO

CURSO: Pedagogia		
CAMPUS: Cascavel		
CENTRO: Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA)		
NÚMERO DE VAGAS: 40		TURNO: Matutino/Noturno
LOCAL DE OFERTA: Campus de Cascavel		
CARGA-HORÁRIA EM HORAS: 3.328		
MODALIDADE DE OFERTA	X	PRESENCIAL
		À DISTÂNCIA
GRAU DE CURSO		BACHARELADO
	x	LICENCIATURA
		TECNOLÓGICO
INTEGRALIZAÇÃO	Tempo mínimo: 4 anos	
	Tempo máximo: 7 anos	
COM ÊNFASE EM:		VAGAS:
COM HABILITAÇÃO EM:		VAGAS:
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2017		

II - LEGISLAÇÃO

DE AUTORIZAÇÃO E CRIAÇÃO DO CURSO (Resoluções COU/Cepe, Parecer CEE/PR, Resolução SETI e Decreto)
Resoluções COU/Cepe) Autorização de Funcionamento: Decreto Federal nº 70.521/75; Lei Municipal nº 885/71 de 27/10/71.
DE RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DO CURSO (Decreto, Resolução SETI, Parecer CEE/PR)
Parecer CEE nº 71/76 de 29/01/76 Decreto Federal 77.308/76 de 17/03/76 Decreto 1068/11 de 13/04/2011 Parecer CEE nº 08/2016 de 15/03/2016 favorável ao pedido de renovação de reconhecimento do curso de graduação de Pedagogia - Licenciatura Decreto Estadual nº 4585 de 13/07/2016 que renova o reconhecimento pelo prazo de cinco anos.

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 265/2016, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2016..



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

BÁSICA (Resolução e Parecer do CNE, do CEE e da Unioeste, as DCN's do curso; e Legislação que regulamenta a profissão, quando for o caso)

Lei de Diretrizes e Bases n° 9394/96;

Resolução CNS n° 196, de 10 de outubro de 1996 que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Resolução n° 034/2000-COU, critérios para elaboração e a determinação do índice de Atividade de Centro;

Parecer CNE/CP 009/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Parecer CNE/CP 21/2001, que dispõe sobre a Duração e Carga-horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Parecer CNE/CP 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Parecer CNE/CP 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a Carga-horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Lei n° 10.224, de 15 de maio de 2001, introduziu no Código Penal a tipificação do crime de assédio sexual,

Resolução CNE/CP 01/2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

Resolução n° 028/2003-COU, Aprova o Regimento Geral da UNIOESTE;

Resolução n° 1 de 17/06/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Decreto n° 5.296/2004, Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

4

da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Resolução nº 304/2004-CEPE, Regulamento Geral de Trabalho de Conclusão de Curso.

Decreto nº 5626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Oferta de até 20% da Carga-horária total do curso na modalidade a distância nos cursos presenciais e reconhecidos em fase de regulamentação na UNIOESTE).

Deliberação CEE nº 04/2006, de 02/08/2006, que institui normas complementares às Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Deliberação CEE nº 07/2006, de 10/11/2006, de inclusão dos conteúdos de História do Paraná no currículo da Educação Básica.

Lei nº 12.250, de 9 de fevereiro de 2006. Veda o assédio moral no âmbito da administração pública estadual direta, indireta e fundações públicas.

Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, alterada pela Portaria Normativa nº 23, de 1 de dezembro de 2010, referente as informações acadêmicas.

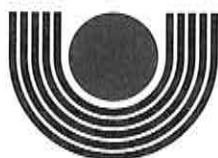
Resolução CNE/CES nº 3/2007 e Parecer CNE/CES nº 261/2007 que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências.

Resolução 385/2008-CEPE, Regulamento Geral de Estágio Supervisionado dos Cursos de Graduação.

Deliberação nº 02/2009 - CEE estabelece normas para a organização e a realização de Estágio obrigatório e não obrigatório na Educação Superior [...].

Res. 317/2011-CEPE, institui o Núcleo Docente Estruturante (NDE), nos cursos de graduação;

Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002. Resolução CNE/CES nº 2 de 15 de junho de 2012. Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente. **Deliberação nº 04/2013-CEE** estabelece normas para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Federal nº 9795/1999, Lei Estadual nº 17.505/2013 e Resolução CNE/CP nº 02/2012.

Resolução 138/2014-CEPE, aprova as diretrizes para o ensino de graduação da UNIOESTE, revoga a Res. 287/2008-CEPE.

Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 - Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)

Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Resolução nº 102/2016-CEPE, que aprova o Regulamento de Elaboração e Alteração de Projeto Político-Pedagógico de Curso de Graduação na UNIOESTE;

Resolução nº 095/2016-CEPE, que aprova os turnos de oferta, o horário de funcionamento, a duração da aula e define o trabalho discente efetivo nos cursos de graduação da UNIOESTE;

Resolução nº 097/2016-CEPE, que aprova o regulamento da oferta de disciplinas nos cursos de graduação da UNIOESTE;

Resolução nº 099/2016-CEPE, que aprova o regulamento de Atividades Acadêmicas Complementares;

Resolução nº 093/2016-CEPE, que regulamenta o Sistema de Gestão Acadêmica - Academus, dos cursos de graduação da UNIOESTE;

Resolução nº 098/2016-CEPE, que aprova o regulamento para a oferta de atividades na modalidade de educação à distância nos cursos presenciais de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná;

Resolução nº 101/2016-CEPE, que aprova o Regulamento de Avaliação da Aprendizagem, Segunda Chamada de Avaliação e Revisão de Avaliação;

Resolução nº 100/2016-CEPE, que aprova Regulamento do Aproveitamento de Estudos e de Equivalência de Disciplinas nos Cursos de Graduação, na UNIOESTE;



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

6

III - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

JUSTIFICATIVA:

A reestruturação do Curso de Pedagogia da UNIOESTE/Campus de Cascavel determina-se, neste momento, por força de adequação à Resolução 02/2015 CNE e demais legislações em vigor, e necessidades de adequação pedagógica em busca de melhor qualidade para o curso.

As alterações ocorreram na Carga-horária do Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino I que passa a ter 136 horas, atendendo ao Art. 13, paragrafo 1º, inciso II, da Resolução 02/2015 CNE. A orientação do Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino I passa a ser direta e em contra turno com foco na gestão escolar, alteração justificada pela necessidade de melhoria da formação do pedagogo na relação com a prática profissional na gestão escolar, conforme descrição no item XI deste documento, que trata da descrição do estágio obrigatório e não obrigatório. Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino II e III, também passam para o contra turno do Curso. Das 136 horas de cada uma das Disciplinas de Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino, 34 horas ficam alocadas na grade semanal de forma concentrada aos sábados podendo ser organizados encontros mensais para integração dos grupos de discentes e docentes orientadores e as coordenações, objetivando um espaço coletivo de trocas de experiências, organização e normas referentes às atividades de Estágio.

Com a ampliação da Carga-horária do Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino I, atendendo a Resolução 02/2015 CNE, e a orientação do foco para a gestão percebeu-se a necessidade de alteração da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), do terceiro ano para o segundo ano do curso.

Outra mudança necessária foi o deslocamento da disciplina de Libras, componente curricular obrigatório, que passa para o quarto ano do Curso, dando lugar na grade semanal para a disciplina Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), e a disciplina de Estado e Organização Escolar (EOE), do segundo ano passa para o terceiro ano no lugar de OTP, cedendo lugar para parte da disciplina que estava alocada na grade de horários semanais aos sábados.

Atendendo as Diretrizes Nacionais para a Educação das



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos termos da Lei N° 9.394/96, com a redação dada pelas Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP N° 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP N° 3/2004, foram alteradas as ementas das disciplinas de História da Educação II e Sociologia da Educação. O conteúdo desta legislação também figura em eventos promovidos pelo Colegiado em forma de atividades de extensão.

Quanto as Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003, as instalações da Instituição são adequadas, contando com elevador, rampas e mobiliários nos diversos setores que atendem a demanda do Curso de Pedagogia.

O setor de transporte urbano da cidade atende ao mínimo necessário a locomoção de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, ainda que as condições não sejam as ideais, possibilitam o acesso de pessoas com deficiência a Universidade.

Na questão da abordagem de conteúdos e materiais didáticos adaptados à pessoa com deficiência a Universidade, por meio do Programa de Educação Especial (PEE), atende pessoas com deficiência no acompanhamento e permanência nos cursos de graduação, através de profissionais qualificados, com interpretes, leitores, transcritores, preparação de materiais didáticos-pedagógico para acadêmicos e docentes.

Para atender as Políticas de Educação Ambiental Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto n° 4.281, de 25 de junho de 2002. Deliberação CEE/PR n°4, de 12 de novembro de 2013 - Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal n° 9.795/1999, Lei Estadual n° 17.505/2013 e Resolução CNE/CP n° 02/2012, o curso oferece conteúdos específicos nas disciplinas de Teoria e Prática do Ensino de Ciências e em Sociologia da Educação, as quais tiveram suas ementas modificadas. Os conteúdos resultantes desta legislação são abordados também em atividades extracurriculares de extensão ofertadas pelo Colegiado, além do Campus de Cascavel contar com uma estrutura de coleta e destinação de resíduos compondo o dia a dia dos acadêmicos e professores de forma a contribuir com a formação integral do acadêmico.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



8

PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Para o atendimento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº8, de 06 de março de 2012; Resolução CNE/CP nº1, de 30 de maio de 2012), o curso de Pedagogia aborda os Direitos Humanos como tema transversal no conjunto das disciplinas figurando em conteúdos e bibliografias registrados nos Planos de Ensino de inúmeras disciplinas e em específico, através de alteração na ementa da disciplina de Sociologia, além de ser parte integrante das problemáticas abordadas em eventos da área de educação promovidos pelo colegiado.

Atendendo ao §2º, do Art.13 da Resolução CNE/CP 002/2015, no tocante aos conteúdos relacionados a Educação Especial, estes estão contemplados na disciplina de Fundamentos da Educação Especial. Os Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medida Socioeducativas constitui tema transversal sendo abordados no conjunto das disciplinas no tratamento da legislação e em específico na disciplina de Política Educacional II, que teve a redação da ementa alterada. A Diversidade de Gênero e Sexual na disciplina de Sociologia da Educação, também com redação da ementa alterada. A Diversidade Religiosa na História da Educação II. A Diversidade de Faixa Geracional esta presente em todas as disciplinas do curso, pois atendem a públicos diversificados e preparam para o atendimento de alunos em etapas e modalidades diferenciadas da educação brasileira.

No atendimento as necessidades de comunicação interna, o Colegiado utiliza um sistema de divulgação de informações referentes ao Curso e aos processos e procedimentos pedagógicos e administrativos via email, onde a coordenação envia mensagem para o endereço eletrônico de cada turma, que por sua vez, disponibilizam nos e-mails de todos os acadêmicos cadastrados, além do uso dos murais, editais e do Academus que possibilita a comunicação direta com os acadêmicos. O uso do site institucional complementa o sistema de comunicação.

Nestes termos, as alterações atendem a legislação e as necessidades emergentes da comunidade acadêmica. Esta reestruturação constitui-se na primeira parte do processo que compõem agenda para nos anos de 2016 e 2017, objetivando novas análises e debates sobre o curso, visando aprofundar as discussões sobre o Curso de Pedagogia na Unioeste, *campus* de Cascavel.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

9

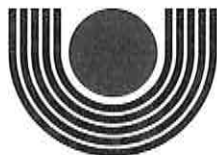
HISTÓRICO:

O Curso de Pedagogia da Unioeste foi o primeiro curso, desta instituição, a ser reconhecido oficialmente pelo Conselho Federal de Educação, através do Decreto de nº. 77.308/76, de 17 de março de 1976. Por um longo período, até 1996, esteve organizado de forma fragmentada, habilitando para o exercício do Magistério das disciplinas pedagógicas de 2º grau, Orientação Educacional e Administração Escolar. Entretanto, havia um entendimento de que esta formação já não mais se apresentava como atendendo plenamente uma formação teórica, orientada para as dimensões da organização e da atividade escolar de forma integrada, articulada e indissociada. Foi nessa direção que se processou uma primeira reestruturação do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, em 1997.

Quando se reestruturava o Curso de Pedagogia, naquele ano, tinha-se consciência de que estava sendo realizado um significativo avanço em relação ao PPP anterior. Entretanto, também se tinha clareza de que, por melhor que fosse a nova proposta, em decorrência da dinâmica social que está sempre em transformação, o PPP logo revelaria suas lacunas e contingências. Por isso, foi realizado um processo de avaliação constante, tendo em vista o aprimoramento do PPP e do curso. Com o acúmulo de discussões resultantes deste processo de avaliações, somado às exigências do CNE (Conselho Nacional de Educação) de reformulação dos cursos de licenciatura, conforme a LDB 9394/96, fez-se necessário repensar o PPP. Os PPPs anteriores são expressões históricas da construção do curso de Pedagogia e expressam uma resposta social adequada à situação histórica do momento em que foram elaborados coletivamente, com alcances e limites específicos, incluindo adequação às exigências legais vigentes.

No ano de 2000, em decorrência do processo de avaliação contínua do PPP e diante de exigência legal que regulamentou a Prática de Ensino, nos cursos de Licenciatura (Resolução 02 CNE/CP de 19 de fevereiro de 2002), o Colegiado de Pedagogia retomou discussões sobre o PPP, reunindo-se, ora de forma coletiva, ora em comissões, para tratar dos fundamentos teórico-metodológicos e dos desdobramentos práticos e políticos do projeto que fora implantado em 1997, considerando nesse processo o acúmulo de avaliações.

Além da necessidade constante de reavaliar o PPP, naquele momento novos elementos foram surgindo e instigando a



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

necessidade de realização de uma reestruturação. Dentre eles, destacamos as avaliações realizadas constantemente pelos professores e alunos do curso, a inserção de novos docentes no Colegiado, as mudanças sócio-econômicas e a exigência de adequação à legislação educacional. Ou seja, além de ser uma exigência da realidade social, uma exigência dos professores, dos alunos e da comunidade diretamente envolvida, a reavaliação do PPP foi motivada, principalmente, por questões de ordem legal, como a LDB 9394/96, em seus artigos 62, 64 e 87. A LDB 9394/96 no seu artigo 62, assim se refere à exigência acadêmica no tocante:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (MEC, 1996: 67-68)

No que se refere especificamente ao curso de Pedagogia o artigo 64 orienta que:

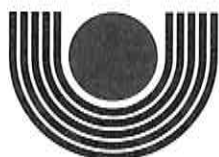
A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo, nesta formação, a base comum nacional.

Nessa mesma direção tem-se o artigo 87, LDB 9394/96, das Disposições Transitórias, que determina:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

"§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço."

A mesma Lei suscita a discussão nacional acerca do curso de Pedagogia, por trazer duas proposições no tocante à formação do professor da Educação Básica: por um lado, atende a reivindicação histórica da formação em nível superior, de



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

11

outro, não privilegia a universidade como local desta formação, possibilitando condições legais para a criação dos Institutos Superiores de Educação.

Diante do curso de Pedagogia a legislação direciona sua função à formação do técnico em educação. A formação do docente não é legalmente retirada do curso, no entanto, em outros documentos oficiais a preferência é do Instituto Superior de Educação como instituição responsável pela oferta de cursos, dentre estes, do Curso Normal Superior. Assim, em nível nacional o debate em torno do curso se intensifica em face de antagônicas posições. O movimento dos educadores ratifica a universidade como *locus* de formação do professor e a identidade de todo profissional da educação como sendo a docência, enquanto os empresários da educação e as políticas oficiais cindem a formação do Pedagogo entre a docência e a organização do trabalho pedagógico.

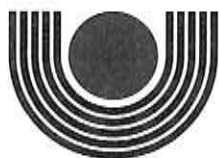
A partir desse quadro, o processo de reestruturação do curso de Pedagogia esteve sempre orientado pela perspectiva de não romper com os princípios defendidos pelo movimento dos educadores, pelo contrário, sempre reafirmou a formação do docente da Educação Infantil e dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como da formação do pedagogo enquanto articulador do trabalho pedagógico. Dessa forma, apesar das orientações legais e dos objetivos implícitos nas políticas oficiais voltadas à educação, o curso de Pedagogia da UNIOESTE, usufruindo da autonomia didática pelo *status* de ser Universidade e pelo compromisso acadêmico e político do Colegiado, permanecerá formando o profissional da educação numa perspectiva articulada de organização do trabalho pedagógico para atuar tanto na docência, quanto nas funções de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica.

Essa postura é defendida a partir de uma série de atividades, objetivando avaliar o projeto em curso, a saber:

Em 1995, período que antecedeu a primeira reestruturação do Curso de Pedagogia, foi realizada uma pesquisa com egressos do curso, cujo resultado serviu de parâmetro para orientações nos grupos de trabalho que discutiam os encaminhamentos daquela reestruturação.

Em 1998 e 1999 foram realizadas a XIII e a XIV Semana de Educação;

A partir de 1999, o Colegiado de Pedagogia deu início às avaliações por disciplina e por série com a participação de



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

acadêmicos e docentes. Também, encontros foram realizados por áreas temáticas e por disciplinas, entre os professores;

A partir de 1999, o curso iniciou a realização dos Seminários de Prática de Ensino;

Em 2000, foi realizada uma pesquisa com os docentes do curso, intitulada "A percepção dos professores sobre a implementação do novo Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia";

A realização dessas atividades esteve pautada em contribuições advindas de eventos e/ou encontros. Embora esses eventos tivessem como objeto áreas e/ou disciplinas específicas, contribuíram significativamente para a discussão sobre a concepção, objetivos e perfil profissional formado pelo curso de Pedagogia. Tais eventos estão relacionados abaixo:

XVI Semana da Educação, com a temática "A docência no processo de formação do pedagogo" (2003);

V Seminário de Prática de Ensino "Teoria e Prática Educacional: desafios da docência na atualidade" (2003);

VI Seminário de Prática de Ensino "Profissionais da Educação: formação, concepções, impasses e perspectivas" (2004);

Encontro dos professores do curso de Pedagogia, para discussão teórica acerca do conceito de docência;

Realização da Pesquisa "Atuação profissional do pedagogo: a relação de saberes acadêmicos e saberes profissionais", realizada pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente.

Estes eventos objetivavam um repensar permanente e contínuo da formação deste profissional da educação, sinalizando para a manutenção dos fundamentos e princípios norteadores do PPP, conforme a reestruturação ocorrida em 1998 e, posteriormente, em nova estruturação ocorrida em 2005. A atual proposta não apresenta alteração substancial em sua grade, e sim, uma adequação às exigências de caráter legal dos documentos: **Parecer nº 03/2006 e Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Assim, no entender do colegiado, não houve justificativas necessárias e suficientes para uma alteração substancialmente diferenciada.

No ano de 2016 o Núcleo Docente Estruturante (NDE), pautado na Resolução 02/2015 CNE e nos apelos da comunidade acadêmica propõe ao Colegiado do Curso alterações iniciadas pela grade curricular. Devido ao pouco tempo disponível para os debates, a proposta inicial sofreu alterações, indicando a



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

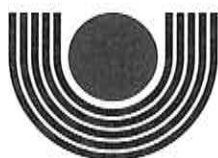
GOVERNO DO ESTADO

necessidade de maior aprofundamento das discussões através de agenda programada para o segundo semestre de 2016 e 2017. Entretanto, as exigências legais foram acolhidas e constituem-se basicamente na alteração do Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino I e adequações da grade de horários semanais. As alterações ocorreram na Carga-horária do Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino I que passa a ter 136 horas com orientação direta e em contra turno com foco na gestão escolar. Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino II e III, também passam para o contra turno do Curso. Das 136 horas de cada uma das Disciplinas de Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino, 34 horas ficam alocadas na grade semanal de forma concentrada aos sábados podendo ser organizados encontros mensais para integração dos grupos de discentes e docentes orientadores e as coordenações, objetivando um espaço coletivo de trocas de experiências, organização e normas referentes as atividades de Estágio. Com a ampliação da Carga-horária do Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino I e a orientação de foco para a gestão percebeu-se a necessidade de alteração da Disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), do terceiro ano para o segundo ano do curso como forma de melhor aproveitamento desta disciplina. Outra mudança necessária foi o deslocamento da disciplina de Libras que passa para o quarto ano do Curso, dando lugar na grade semanal para OTP e a disciplina de Estado e Organização Escolar (EOE), do segundo ano passa para o terceiro ano no lugar de OTP, cedendo lugar para parte da disciplina que estava alocada no sábado. Nestes termos, as mudanças objetivaram atender ao conjunto de legislações e as demandas da comunidade acadêmica de forma a cumprir com suas prerrogativas.

CONCEPÇÃO, FINALIDADES E OBJETIVOS:

Os debates sobre as concepções teóricas que norteiam as atividades do Curso de Pedagogia, permitiram constatar que seus professores possuem formações e práticas vinculadas às mais variadas tendências teórico-metodológicas, exigindo que o Colegiado redefinisse a exclusividade do materialismo histórico como referencial do Curso, a partir da definição da concepção de pedagogo. Nesse sentido, o curso assume a existência e o diálogo interno entre diferentes abordagens.

Optou-se por manter o materialismo histórico como



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

14

pressuposto teórico-metodológico recomendado para a orientação dos professores e do Curso de Pedagogia; porém, é necessário salientar que nas discussões, sugestões e advertências, sobressaiu a preocupação que este pressuposto teórico não se tornasse um caminho único, de modo que impedisse a liberdade teórica e metodológica, bem como o exercício da formação obtida ao longo do percurso profissional dos professores. Toda vez que se tenta limitar o pensamento de um grupo colegiado diverso a uma corrente teórico-metodológica, corre-se o risco de impor concepções, valores e significados.

Porém, ao optar por uma abordagem, o professor/pesquisador deve exercê-la com coerência interna. Sendo assim, recomenda-se que os docentes do colegiado garantam o acesso aos conteúdos definidos na ementa de cada disciplina, explicitem o seu referencial teórico-metodológico, que deve ser compatível com o objetivo que orienta o PPP, e evitem a utilização de duas ou mais abordagens teóricas ao mesmo tempo.

A formação de grande parte dos professores do colegiado atende ao fio condutor conceitual denominado materialismo histórico (que também comporta diversidade e variantes na produção de conhecimento intra-abordagem) e, por esta razão continua sendo a orientação predominante e recomendada na organização estrutural do curso e de seus componentes. O objetivo geral que permeia o PPP possui um caráter político de crítica e transformação da realidade. Profissionais com abordagens diferenciadas podem partilhar de uma visão crítica e transformadora da realidade, ou seja, não se trata de um objetivo formativo necessariamente incompatível com outras concepções ou realidades conceituais.

As relações de classe permeiam a sociedade e, particularmente, a educação, que não é um segmento isolado da vida social. As relações de produção são construídas por classes sociais históricas e podem ser modificadas por elas. As transformações ocorrem não em função de voluntarismo, e sim da correlação de forças e de organização política, no interior de uma sociedade economicamente desigual.

O profissional que desejamos formar, cujo perfil orienta a atuação dos docentes do curso, deve ser capaz de entender a produção e socialização de conhecimentos, de pensar a relação ensino e aprendizagem numa sociedade de classes, e de ampliar sua capacidade de reflexão, orientado pelas especificidades do ensino. O pedagogo necessita dominar as questões acerca do



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

15

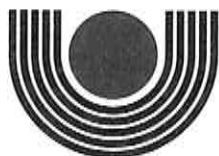
aprender e ampliar sua função em quaisquer demandas do universo escolar em constante interlocução com a comunidade externa. Além disso, entender a escola como instituição social vinculada às inúmeras áreas do conhecimento, tais como a economia, a política, a filosofia, a psicologia, entre outras, compreendendo as vinculações da totalidade, a especificidade, o limite do espaço escolar e as práticas que são inerentes a ele, criando condições para a apropriação da cultura historicamente acumulada.

Ainda como objetivo de formação, temos a preocupação de formar um pedagogo capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira. Para isto, pretende-se oferecer aos alunos uma formação teórica e prática que favoreça a reflexão e a ação contextualizada sobre os principais problemas educacionais e que possa efetuar escolhas de atuação em seu campo de trabalho.

Os fins da universidade vinculam-se à produção do conhecimento na pesquisa, além de ensino e extensão de forma indissociada. É a partir da apropriação do conhecimento, especialmente pelo ensino, e na produção do conhecimento, especialmente na pesquisa - além das atividades de extensão - que o curso de Pedagogia se habilita e se qualifica. Desse modo, o curso considera que a proposta de ensino, concomitante com a pesquisa e a extensão, deve compor o quadro de atividades desenvolvidas no âmbito do curso. Dessa forma, prima-se pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, pela defesa da escola pública, gratuita, laica e universal, referenciada nos interesses e necessidades dos trabalhadores.

O curso de Pedagogia da UNIOESTE visa formar profissionais com condições de atuar nas diferentes funções da organização do trabalho pedagógico e gestão escolar, tendo como premissa, em quaisquer das áreas do conhecimento do processo ensino-aprendizagem, o elo de articulação entre as diferentes atuações na prática escolar. Uma das principais atividades a serem desenvolvidas no interior da escola é a docência, que pressupõe tanto o domínio das questões e condições sociais, históricas, culturais e existenciais mais amplas, como o domínio dos conhecimentos específicos.

Numa perspectiva semelhante, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE (1989), define como educador, o profissional que:



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

16

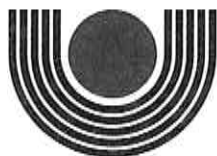
(...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e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

A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2002), ressalta que é necessário ter uma sólida formação teórica sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como, o domínio dos conteúdos das diferentes ciências ensinadas pela escola, permitindo a apropriação do processo de trabalho pedagógico e criando condições efetivas para realizar uma análise crítica da sociedade brasileira, especialmente da realidade educacional.

Com base nas orientações dos pressupostos teórico-metodológicos do curso, as disciplinas da área de Fundamentos da Educação buscam garantir uma formação com base nos conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, históricos e econômicos necessários à compreensão da organização do trabalho pedagógico, do processo ensino-aprendizagem, do papel da escola e da educação na sociedade, sua importância, seus limites e possibilidades.

A área de Fundamentos Metodológicos da Educação busca possibilitar a discussão e a compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes áreas do conhecimento, da Educação Infantil e dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se instrumentaliza didático-pedagogicamente, também são promovidas discussões sobre os pressupostos epistemológicos dos diferentes eixos norteadores da Educação Infantil e das diferentes áreas do conhecimento nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do Curso, as disciplinas da área de Gestão Escolar e das Políticas Educacionais buscam propiciar a discussão acerca da organização escolar e das teorias que a embasam, das



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

17

diferentes formas de organização do trabalho e da atuação dos profissionais da educação, além de possibilitar a análise da construção histórica das políticas oficiais voltadas à educação e seus reflexos na organização escolar e na prática dos profissionais da educação.

OBJETIVOS:

1. Possibilitar uma fundamentação teórico-metodológica com base predominante nos pressupostos do materialismo histórico, privilegiando propostas e posturas pedagógicas críticas e transformadoras;
2. Promover uma formação teórico-prática do professor para a Educação Infantil e para os Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental;
3. Desenvolver um trabalho de reflexão e ação sobre o espaço organizacional da escola, garantindo aos profissionais da educação um nível de formação pedagógica capaz de superar a qualificação especializada que historicamente determinou a fragmentação do trabalho para a administração, supervisão e orientação educacional;
4. Integrar os estágios supervisionados sob a forma de Prática de Ensino e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na dinâmica da formação do pedagogo, na totalidade do curso, buscando articular os eixos do ensino, pesquisa e extensão.

PERFIL DO PROFISSIONAL - FORMAÇÃO GERAL E ESPECÍFICA:

Formação Geral:

Pedagogo para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e socialização do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissionais.

Formação Específica:

- Pedagogo docente para o ensino na Educação Infantil e Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- Pedagogo, articulador do trabalho pedagógico, que atue, também, na Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica.

METODOLOGIA:



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



18

O Curso constitui-se de um conjunto de disciplinas, que articuladas entre si, contribuem para a consecução de um objetivo, qual seja, a formação do Pedagogo como docente e pesquisador, capaz de atuar de forma crítica no contexto social. No que diz respeito aos encaminhamentos práticos em cada disciplina, fica sob a responsabilidade de cada docente a organização de suas aulas, dos respectivos conteúdos, bem como a definição da metodologia mais adequada para garantir um bom aproveitamento escolar, respeitando-se a ementa e os objetivos do Plano de Ensino. Dentro desta perspectiva as aulas poderão ser organizadas tendo uma parte teórica e uma prática; além das aulas expositivas, também serão realizados seminários, pesquisas e debates.

AVALIAÇÃO:

A avaliação constitui-se num instrumento importante para verificar se os objetivos da Proposta e do Plano estão sendo atingidos. Diante da realidade evidenciada pela avaliação, é possível reafirmar a proposta e os objetivos ou rever os rumos e encaminhamentos, objetivando o melhor aproveitamento acadêmico.

FORMAS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

As formas de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas do curso de pedagogia constitui parte integrante das propostas de trabalho pedagógico dos respectivos docentes, no Plano de Ensino formalizado e aprovado pelo colegiado do curso. Pressupõe-se que a avaliação seja coerente com os objetivos propostos, aplicada em diferentes modalidades como provas escritas individuais, seminários, produção de textos, etc.

A mensuração do aproveitamento acadêmico deve seguir as normas institucionais vigentes na UNIOESTE.

FORMAS E ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DO CURSO:

O caráter eminentemente processual do PPP considera a avaliação como elemento construtivo para melhorias da proposta de formação do profissional da educação. A auto-avaliação constitui a dinâmica do curso, como forma de auxílio à



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

19

reorganização do trabalho pedagógico do processo formativo tendo o Núcleo Docente Estruturante papel preponderante nesse processo.

Ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), compete acompanhar, consolidar e atualizar, permanentemente, o projeto político-pedagógico do curso, conforme Resolução nº 317/2011 - CEPE. Nesse sentido, possui o papel de garantir uma política de acompanhamento e avaliação da proposta político-pedagógica do curso, a partir das deliberações do Colegiado de Curso, considerando a concepção, a estrutura, a organização e a integralização curricular da formação profissional para os necessários aprofundamentos, qualificação e redirecionamentos (atualização). São elementos do acompanhamento do NDE: os núcleos de fundamentação, as matrizes curriculares, os ementários, os planos de ensino, as metodologias, as estratégias pedagógicas, a avaliação ensino-aprendizagem e avaliação do curso. Além desse sistema de avaliação do curso, cabe destacar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do MEC/INEP, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, formado pelo tripé: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes (Exame Nacional dos Estudantes - ENADE).



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

IV - ESTRUTURA CURRICULAR - CURRÍCULO PLENO

DESDOBRAMENTO DAS ÁREAS/MATÉRIAS EM DISCIPLINAS

Área/Matéria	Código	Disciplinas	C/H
1. De Formação Geral			
Sociologia	01	Sociologia	68
	02	Sociologia da Educação	136
Filosofia	03	Filosofia	68
	04	Filosofia da Educação	136
História da Educação	05	História da Educação I	136
	06	História da Educação II	136
Psicologia da Educação	07	Psicologia da Educação I	136
	08	Psicologia da Educação II	102
Pesquisa em Educação	09	Metodologia da Pesquisa	68
	10	Pesquisa Educacional	68
Didática	11	Fundamentos Didático-Pedagógicos I	68
	12	Fundamentos Didático-Pedagógicos II	102
Política Educacional	13	Política Educacional	136
	14	Política Educacional Brasileira II	68
Fundamentos da Educação Especial	15	Fundamentos da Educação Especial	136
Educação e Trabalho	16	Trabalho e Educação	68
Subtotal			1.632
2. De Formação Diferenciada			
Teoria e Prática	17	Teoria e Prática do Ensino da História e	102
	18	Teoria e Prática do Ensino da Língua	68
	19	Teoria e Prática do Ensino das Ciências	68
	20	Teoria e Prática do Ensino da Educação Matemática	102
Alfabetização	21	Alfabetização e	136
	22	Libras	68
Educação Infantil	23	Fundamentos da Educação	136
	24	Literatura Infantil	68



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Gestão Escolar	25	Teoria das Organizações e Gestão Escolar	136
	26	Estado e Organização	68
	27	Organização do Trabalho Pedagógico	68
Subtotal			1.020
3. Estágio Supervisionado			
Estágio Supervisionado	28	Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino I	136
	29	Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino II	136
	30	Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino III	136
Subtotal			408
4. Trabalho de Conclusão de Curso			
TCC	31	Trabalho de Conclusão de Curso	68
Subtotal			68
5. Atividades Acadêmicas Complementares (mínimo de 5%)			
Atividades Complementares			200
		Subtotal	200
TOTAL DO CURSO			3.328

Acompanhamento de acadêmicos do Primeiro Ano durante o Primeiro Semestre com ingresso após início das aulas, decorrentes das chamadas do vestibular e SISU:

Tendo em vista o ingresso de alunos no curso durante a vigência do primeiro semestre, decorrente de outras chamadas do vestibular e do SISU, será realizado um acompanhamento desses acadêmicos nas disciplinas do primeiro semestre do curso, por meio dos seguintes procedimentos: a. preferência na proposição de projetos de monitoria para os componentes curriculares do 1º e 2º semestres; b. estudos dirigidos em



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

22

contraturno, acompanhados pelo professor da disciplina; c. datas diferenciadas para a realização das avaliações; d. acesso aos materiais/conteúdos já trabalhados.

Atividades acadêmicas extraclasse:

As atividades acadêmicas extraclasse, realizadas durante a graduação, correspondem a estudos em biblioteca e em laboratório, preparação de seminários, elaboração de trabalhos e relatórios, frequência em monitorias, trabalhos individuais ou em grupo, projetos técnicos e outras similares realizadas na Instituição de Ensino, em atendimento às DCNs (Resolução CNE/CES no 003/2007 e Parecer CNE/CES no 261/2007). Regulamentado na UNIOESTE pela Resolução 095/2016-CEPE.

**unioeste****Universidade Estadual do Oeste do Paraná**

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



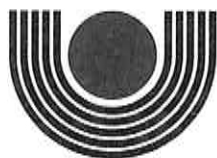
23

PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

V - DISTRIBUIÇÃO ANUAL DAS DISCIPLINAS

Código	Disciplina	Pré-requisito	Carga-horária					Forma de Ofert. Sem./Anual
			Total	Teórica	Prática	APS	PCC	
1º ano								
1	Sociologia		68	68			10	A
2	Psicologia da Educação I		136	136			20	A
3	Filosofia		68	68			10	A
4	Metodologia da Pesquisa		68	68			10	A
5	Teoria das Organizações e Gestão Escolar		136	136			20	A
6	Fundamentos Didático-Pedagógicos I		68	68			10	A
7	História da Educação I		136	136			20	A
Subtotal			680	680			100	
2º ano								
8	Sociologia da Educação		136	136			20	A
9	Psicologia da Educação II		102	102			15	A
10	Filosofia da Educação		136	136			20	A
11	Historia da Educação II		136	136			20	A
12	Fundamentos Didático-Pedagógicos II		102	102			15	A
13	Organização do Trabalho Pedagógico		68	68			10	A
14	Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino I		136	34	102			A
Subtotal			816	714	102		100	
3º ano								
15	Política Educacional Brasileira I		136	136			20	A
16	Alfabetização e Letramento		136	136			20	A

**unioeste****Universidade Estadual do Oeste do Paraná**

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br

**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

17	Estagio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino II		136	34	102		05	A
18	Literatura Infantil		68	68			10	A
19	Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia		102	102			15	A
20	Teoria e Prática do Ensino de Educação Matemática		102	102			15	A
21	Pesquisa Educacional		68	68			10	A
22	Estado e Organização Escolar		68	68			10	A
Subtotal			816	714	102		105	
4º ano								
23	Política Educacional Brasileira II		68	68			10	A
24	Fundamentos da Educação Especial		136	136			20	A
25	Fundamentos da Educação Infantil		136	136			20	A
26	Estagio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino III		136	34	102		05	A
27	Trabalho e Educação		68	68			10	A
28	Teoria e Prática do Ensino de Ciências Naturais		68	68			10	A
29	Trabalho de Conclusão de Curso-TCC		68		68			A
30	Libras		68	68			10	A
31	Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa		68	68			10	A
Subtotal			816	646	170		95	
TOTAL DE DISCIPLINAS			3.128	2.754	374		400	
Atividades Acadêmicas Complementares			200		200			
TOTAL DO CURSO			3.328	2.754	574		400	



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



25

Aulas aos Sábados:

As aulas de Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino I, II e III acontecerão de forma concentrada uma vez por mês aos sábados para realização de encontros entre coordenação, orientadores e acadêmicos como um momento de integração das práticas. O restante da carga-horária de Estágio ocorrerá em contra turno do respectivo horário do curso.

Observações:

1. No lugar do CÓDIGO da disciplina utilizar numeração sequencial (a DAA codificará no sistema);
2. AP - Atividade ou aula Prática de laboratório e de campo;
3. APS - Aula Prática Supervisionada desenvolvida em laboratórios ou espaços que necessitam de supervisão direta do docente para o desenvolvimento da disciplina, não se aplica aos estágios;
4. APCC - Prática como Componente Curricular desenvolvida nas licenciaturas como metodologias de ensino explicitadas no Plano de Ensino. Não se aplica na tabela acima a somatória entre carga-horária teórica e prática.

VI – CARGA-HORÁRIA DO CURSO COM DESDOBRAMENTO DE TURMAS

DISCIPLINA	C/H TEÓRICA				C/H PRÁTICA				TCC ESTÁGIO		C/H Total de Ensino		
	Ano Perí- odo	C/H Total	C/H Teó- rica	*A/D Teó- rica	Total	C/H Prá- tica	Nº de Gru- pos	Sub- total	*A/D Prática	Total		Nº de alunos	Total
1º ano	1	2	3	4=2+3	5	6	7=5 x 6	8	9=7+ 8	10	11	12=4+9+ 11	
Sociologia	1º	68	68	68	136							136	
Psicologia da Educação I	1º	136	136	136	272							272	
Filosofia	1º	68	68	68	136							136	
Metodologia da Pesquisa	1º	68	68	68	136							136	
Teoria das Organizações e Gestão Escolar	1º	136	136	136	272							272	
Fundamentos Pedagógicos I	1º	68	68	68	136							136	
História da Educação I	1º	136	136	136	272							272	
Subtotal		680	680	680	1.360							1.360	
2º ano													
Sociologia da Educação	2º	136	136	136	272							272	
Psicologia da Educação II	2º	102	102	102	204							204	
Filosofia da Educação	2º	136	136	136	272							272	
História da Educação II	2º	136	136	136	272							272	
Fundamentos Pedagógicos II	2º	102	102	102	204							204	
Organização do Trabalho Pedagógico	3º	68	68	68	136							136	
Estágio Supervisionado sob forma de Prática de Ensino I	2º	136	34			102				272*	40	1.700**	
Subtotal		816	714	680	1.360						1.700	3.468	
3º ano													
Alfabetização e Letramento	3º	136	136	136	272							272	
Estágio Supervisionado sob forma de Prática de Ensino II	3º	136	34			102				272*	40	1.700**	
												1.972	

Política Educacional Brasileira I												
Literatura Infantil	3º	136	136	136	136	272						272
Teoria e Prática do Ensino da História e Geografia	3º	68	68	68	68	136						136
Teoria e Prática do Ensino da Educação-Matemática	3º	102	102	102	102	204						204
Pesquisa Educacional	3º	102	102	102	102	204						204
Estado e Organização Escolar	2º	68	68	68	68	136						136
Subtotal		816	714	680	1.360					40	1.700	3.332
4º ano												
Política Educacional Brasileira II												
Fundamentos da Educação Especial	4º	68	68	68	68	136						136
Fundamentos da Educação Infantil	4º	136	136	136	136	272						272
Estágio Supervisionado sob forma de Prática de Ensino III	4º	136	136	136	136	272						272
Trabalho e Educação	4º	136	34			102				272*	40	1.700**
Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais	4º	68	68	68	68	136						136
Trabalho de Conclusão de Curso	4º	68	68	68	68	136				272*	40	1.700**
Libras	2º	68	68	68	68	136						136
Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	4º	68	68	68	68	136						136
Subtotal		816	646	612	1.224	170				80	3.944	5.032
TOTAL		3.128	2.779	2.652	5.309						6.800	13.192

Observações:

1. Em relação à Carga-horária de A/D (Apoio Didático), seguir a Resolução que aprova critérios para a elaboração e a determinação do Índice de Atividades de Centro - IAC.
2. Caso haja necessidade de aumento de turnos ocasionadas por reprovação, conforme limite máximo de acadêmicos por grupo, prever desdobramento temporário.

*Artigo 13 da Resolução 034/2000.

**Estágio Direto.

VII - QUADRO DE EQUIVALÊNCIA DO CURSO

CURRÍCULO EM VIGOR			CURRÍCULO PROPOSTO		
Códi go	Disciplina	C/H	Códi go	Disciplina	C/H
01	Sociologia	68	01	Sociologia	68
07	Psicologia da Educação I	136	07	Psicologia da Educação I	136
05	História da Educação I	136	05	História da Educação I	136
03	Filosofia	68	03	Filosofia	68
09	Metodologia da Pesquisa	68	09	Metodologia da Pesquisa	68
23	Teoria das Organizações e Gestão Escolar	136	24	Teoria das Organizações e Gestão Escolar	136
02	Sociologia da Educação	136	02	Sociologia da Educação	136
08	Psicologia da Educação II	102	08	Psicologia da Educação II	102
06	História da Educação II	136	06	História da Educação II	136
21	Libras	68	21	Libras	68
04	Filosofia da Educação	136	04	Filosofia da Educação	136
10	Fundamentos didático-pedagógico I	68	10	Fundamentos didático-pedagógico I	68
11	Fundamentos didático-pedagógico II	102	11	Fundamentos didático-pedagógico II	102
24	Estado e Organização Escolar	68	25	Estado e Organização Escolar	68
22	Literatura Infantil	68	23	Literatura Infantil	68
12	Política Educacional Brasileira I	136	12	Política Educacional Brasileira I	136
20	Alfabetização e Letramento	136	20	Alfabetização e Letramento	136
25	Organização do Trabalho Pedagógico	68	26	Organização do Trabalho Pedagógico	68
27	Estágio supervisionado sob forma de prática de ensino I	68	27	Estágio supervisionado sob forma de prática de ensino I	136
26	Estágio supervisionado sob forma de prática de ensino II	136	28	Estágio supervisionado sob forma de prática de ensino II	136
27	Estágio supervisionado sob forma de prática de ensino III	136	29	Estágio supervisionado sob forma de prática de ensino III	136
21	Fundamentos da Educação Infantil	136	22	Fundamentos da Educação Infantil	136
14	Fundamentos da Educação Especial	136	14	Fundamentos da Educação Especial	136
13	Política Educacional Brasileira II	68	13	Política Educacional Brasileira II	68
16	Teoria e Prática do Ensino da História-Geografia	68	16	Teoria e Prática do Ensino da História-Geografia	102

17	Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	68	17	Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	68
28	Teoria e Prática do Ensino de Ciências Naturais	68	18	Teoria e Prática do Ensino de Ciências Naturais	68
18	Teoria e Prática do Ensino da Educação Matemática	68	19	Teoria e Prática do Ensino da Educação Matemática	102
15	Trabalho e Educação	68	15	Trabalho e Educação	68
30	Pesquisa Educacional		30	Pesquisa Educacional	68
31	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		31	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	68

Observações:

1. Devem constar todas as disciplinas do Projeto Político Pedagógico em vigor e do projeto proposto, mesmo as disciplinas que não têm equivalência.
2. O quadro de equivalência deve ser utilizado nos casos de retenção e trancamento.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



VIII - PLANO DE IMPLANTAÇÃO

Ano: 2017

Implantação gradativa a partir de 2017

IX - EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS

1º ANO

Disciplina: Teoria das Organizações e Gestão Escolar				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	136			20
Teorias que embasam as organizações e suas implicações para a organização administrativa e pedagógica da escola.				

Disciplina: História da Educação I				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	136			20
Correlação das idéias educacionais à produção da vida humana, analisando o processo de transformação social e educacional desde a passagem da sociedade gentílica para a escravista até a consolidação da sociedade capitalista, situando neste, o debate acerca da criação da escola pública.				

Disciplina: Filosofia				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
68	68			10



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Estudo dos grandes blocos de pensamento produzidos pela humanidade ao longo da história da sociedade e como este pensamento, agrupado em linhas epistemológicas, constitui as modernas correntes filosóficas que fornecem, na atualidade, o respaldo teórico-metodológico para produzir o novo conhecimento, tais como: empirismo, racionalismo, idealismo, fenomenologia, estruturalismo e o materialismo histórico.

Disciplina: Metodologia da Pesquisa

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
68	68			10

A apropriação, a reprodução, a reelaboração e a produção do conhecimento no âmbito das ciências humanas, face às diferentes concepções de realidade e correntes de pensamento das classes sociais, na perspectiva do enfoque histórico das ciências. Superação do conceito de conhecimento em nível de senso comum pelo conceito de conhecimento científico/filosófico. A teoria e as categorias de análise na construção do objeto de pesquisa educacional.

Disciplina: Psicologia da Educação I

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
136	136			20

Analisar o desenvolvimento do (s) objeto (s) de estudo da (s) psicologia (s), da sua história e consolidação como área de conhecimento, conceitos básicos de aprendizagem e desenvolvimento humanos e diferentes teorias atuais na área educacional, com privilégio para a Psicanálise, Gestalt e o Behaviorismo Radical, em consonância com as necessidades do futuro pedagogo.

Disciplina: Fundamentos didático-pedagógicos I



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

32

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
68	68			10

A didática no contexto histórico-social: suas determinações e condicionantes. A didática das diferentes Teorias Pedagógicas e suas decorrências sócio-educacionais.

Disciplina: Sociologia

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
68	68			10

Estudo das teorias gerais da Sociologia enquanto instrumentos teórico-metodológicos para a análise e compreensão dos problemas sociais: direitos humanos e educação.

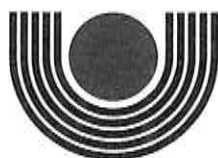
2º ANO

Disciplina: Organização do Trabalho Pedagógico

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
68	68			10

Compreensão das concepções teórico-metodológicas que fundamentam a atuação do pedagogo na organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola.

Disciplina: Estágio Supervisionado Sob Forma de Prática de Ensino I



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



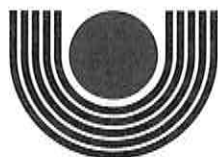
PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	34	102		

Desenvolvimento e estágio junto às instituições de Educação Básica da Rede Estadual, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, direcionado ao trabalho do pedagogo articulador do processo pedagógico e de gestão escolar.

Disciplina: Sociologia da Educação				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	136			20
Estudo da relação educação e sociedade como processo dinâmico, tanto de transformação como de reprodução das relações sociais, culturais, políticas e econômicas na sociedade capitalista. Análises das relações entre educação e movimentos sociais: movimentos sociais negro; movimentos sociais indígena; movimentos sociais do meio ambiente; movimentos sociais do campo; movimentos sociais de gênero e sexual.				

Disciplina: Psicologia da Educação II				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
102	102			15
Análise dos conceitos básicos de diferentes teorias atuais na área, com privilégio para o construtivismo piagetiano e para a teoria histórico-cultural de Vygotsky, articulando o material estudado à ação do futuro educador.				



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Disciplina: História da Educação II

Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	136			20

Concepções e objetivos da história da Educação Brasileira, suas inter-relações na importância para a compreensão da realidade educacional. Desenvolvimento do processo educacional nos períodos colonial, imperial e republicano. O tratamento das relações étnico-raciais, afro-brasileira e indígena e a diversidade religiosa na escola brasileira.

Disciplina: Fundamentos didático-pedagógicos II

Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
102	102			20

A didática e seus elementos metodológicos: suas determinações filosóficas, epistemológicas e psicológicas. O exercício da prática em didática: planejamento e sistematizações e organização do ensino.

Disciplina: Filosofia da Educação

Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	136			20

A partir dos condicionantes econômicos, objetiva a conceituação e interpretação dos fundamentos desta área de conhecimento, buscando suscitar análises e reflexões sobre a realidade educativa e as lutas de classes, relacionando aspectos teóricos e metodológicos da ação pedagógica.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

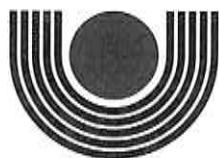
35

3º ANO

Disciplina: Estado e Organização Escolar				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
68	68			10
A concepção de Estado em autores liberais e marxistas e sua relação com a organização da escola pública estatal.				

Disciplina: Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
102	102			15
Os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de história e geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Análise histórica das relações entre o homem e a sociedade no espaço e no tempo. Concepções do ensino de geografia e história. Implicações curriculares e pedagógicas: objetivos, conteúdos, metodologias, linguagens e processos de apropriação.				

Disciplina: Estágio Supervisionado sob forma de Prática de Ensino II				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	34	102		05
Estágio direcionado ao trabalho do Pedagogo articulador do trabalho pedagógico e docência nas áreas do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.				



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Disciplina: Literatura Infantil

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
68	68			10

Estudos dos conceitos de literatura, literatura infantil e leitura. A formação do leitor de literatura infantil. A literatura infantil brasileira. Encaminhamentos metodológicos de leitura da literatura para educação infantil e séries iniciais no Ensino Fundamental.

Disciplina: Política Educacional Brasileira I

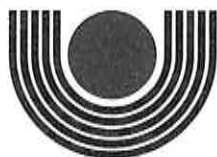
Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
136	136			20

Identificação dos nexos entre o modo de produção capitalista, o Estado e a instituição das leis e reformas educacionais da Educação Escolar no Brasil a partir do Império, e os desdobramentos político-pedagógicos.

Disciplina: Alfabetização e Letramento

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
136	136			20

Conceitos histórico-sociais de alfabetização e letramento. A oralidade, a leitura e a escrita no processo de alfabetização. Apropriação da língua oral e aprendizado da língua escrita. As matrizes teóricas do aprendizado do código escrito: base alfabética, ortografia, leitura e sua articulação com a produção textual e o processo de letramento. Interação na sala de aula. Aprendizado das convenções, dos usos e das funções da escrita.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Disciplina: Teoria e prática do Ensino da Educação Matemática

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
102	102			15

Os fundamentos teórico-metodológicos da educação matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A articulação entre os conteúdos matemáticos: história e contextualização. Situações problema enquanto norteadoras do encaminhamento metodológico. Oralidade e texto matemático. O desenvolvimento do raciocínio lógico e a superação do ensino mecanizado. A etnomatemática.

Disciplina: Pesquisa Educacional

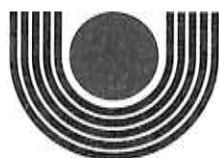
Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
68	68			10

Discussão sobre as correntes teórico-metodológicas. A pesquisa em educação e suas diferentes modalidades. Definição do objeto de estudo. Discussão e planejamento da pesquisa a ser realizada. Revisão bibliográfica. Elaboração do pré-projeto.

4º ANO

Disciplina: Libras

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
68	68			10



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

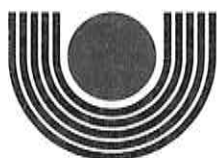
GOVERNO DO ESTADO

Compreensão do desenvolvimento histórico da educação especial: concepção, necessidade e sua articulação com os processos de integração e inclusão; conhecimento das características e potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais na perspectiva histórico-social; desenvolvimento do processo educativo e sua contribuição na constituição do educador e do educando como sujeitos sociais.

Disciplina: Política Educacional Brasileira II				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
68	68			10
Exame da formulação da política educacional brasileira contemporânea - legislação, projetos e programas - como resultado das disputas entre os projetos educacionais dos diferentes grupos sociais.				

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso TCC				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
68		68		
Desenvolvimento da pesquisa. Trabalho de orientação da pesquisa. Elaboração e redação científica do trabalho. Apresentação do trabalho de Conclusão de Curso.				

Disciplina: Fundamentos da Educação Especial				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	136			20
Compreensão do desenvolvimento histórico da educação especial:				



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

concepção, necessidade e sua articulação com os processos de integração e inclusão; conhecimento das características e potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais na perspectiva histórico-social; desenvolvimento do processo educativo e sua contribuição na constituição do educador e do educando como sujeitos sociais.

Disciplina: Fundamentos da Educação Infantil

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
136	136			20

História das concepções ocidentais de Infância Os atendimentos e a constituição do direito à educação da criança pequena no Brasil. A mediação pedagógica no cuidar e educar nas creches e pré-escolas. O conhecimento de mundo e a dimensão simbólica: Brinquedo, arte e movimento na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Disciplina: Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		
68	68			10

Concepções de língua, linguagem e texto, diversidade linguística e ensino da língua padrão. Os eixos norteadores do ensino da língua portuguesa: oralidade e escrita, leitura e produção de textos. Funções da escrita e as condições de produção de texto escrito na escola, avaliação do texto escrito. Leitura, condições escolares de formação do leitor e formas de operacionalização pedagógica dos conhecimentos, habilidade e estratégias envolvidas no processamento da leitura. Conhecimentos linguísticos e letramento.

Disciplina: Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais

Carga-horária	C/H	C/H	APS	PCC
total	teórica	prática		



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br

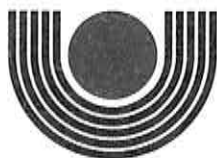


PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

68	68			10
Estudo das relações entre homem e natureza mediadas pelo trabalho como origem da ciência, da tecnologia e da sociedade. As concepções do Ensino de Ciências Naturais e Educação Ambiental e suas implicações curriculares e pedagógicas: objetivos, conteúdos, metodologias, linguagens e processos de apropriação.				

Disciplina: Trabalho e Educação				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
68	68			10
A compreensão do processo de transformação dos modos de produção e leitura crítica do papel da educação na sociedade contemporânea, marcada por profundas mudanças nos modelos de produção e organização do trabalho.				

Disciplina: Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino III				
Carga-horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
136	34	102		05
Estágio direcionado ao trabalho do Pedagogo articulador do trabalho pedagógico e docência na Educação Infantil.				



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

X-DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICA

A Carga-horária destinada à prática de cada disciplina será contemplada com atividades tais como: análises do fenômeno educativo, trabalho de campo, práticas laboratoriais, atividades de extensão e de pesquisa.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS DE LABORATÓRIO, DE SALA OU DE CAMPO (AP)

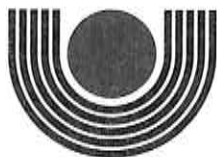
As atividades de laboratório são realizadas nas disciplinas como metodologia para análise e utilização de materiais pedagógicos, tais como jogos, componentes, mapas, equipamentos midiáticos, etc., disponíveis no Laboratório Pedagógico do CECA (Sala 13). Atividades de campo consistem em visitas a escolas, instituições de ensino e atendimento social e órgãos de gestão.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS SUPERVISIONADAS (APS)

As APS são atividades desenvolvidas sob a orientação, supervisão e avaliação de docentes e realizadas pelos acadêmicos em horários diferentes daqueles destinados às atividades presenciais. Podem ser consideradas APS: estudos dirigidos, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, desenvolvimento de projetos, atividades em laboratório, atividades de campo, oficinas, pesquisas, estudos de casos, seminários, desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, dentre outras.

DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS COMO COMPONENTES CURRICULARES (APCC)

Visando atender às especificidades teóricas de cada disciplina na estrutura curricular, articulada com os pressupostos orientadores das Diretrizes Curriculares Nacionais, o colegiado determinou que em cada disciplina houvesse um percentual de horas destinadas a atividades práticas, que, no total do curso, são iguais a 400 horas alocadas no interior das disciplinas, como dimensão prática. Referenda esta prática a Resolução 09 - CNE/CP, p. 23 que diz: "[...] implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

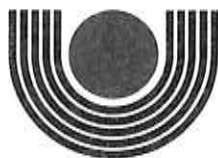
cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional”.

XI - DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO (Concepções e importância do estágio para a formação discente, composição, formas e condições de realização e acompanhamento).

O Parecer CNE/CP 09/2001 interpreta a prática pedagógica como um momento em que se busca produzir algo que a teoria vai significar e conceituar, dando sentido à ação. A prática é, portanto, vista como um conjunto de atividades integradoras que permite a transposição didática do conteúdo de diferentes áreas do saber, a elaboração e reelaboração de conhecimentos, com o objetivo de desenvolver a capacidade de análise, compreensão, problematização e encaminhamento de soluções para situações da prática educativa cotidiana na escola e na sala de aula.

A prática permite ao aluno adentrar nos problemas pedagógicos concretos, em áreas específicas de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), desenvolver atitudes de investigação e reflexão crítica, ensejando ações de caráter interdisciplinar e a integração de conhecimentos e habilidades indispensáveis ao exercício profissional.

O Estágio Obrigatório segue regulamentação própria do Curso de Pedagogia - Resolução 082/2006 - CEPE de 2 de junho de 2016, que regulamenta e estabelece as normas para a organização e o funcionamento do Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino do curso de Pedagogia, obedecendo a Resolução nº 385/2008 - CEPE. O Estágio Obrigatório está organizado em: Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino I, ofertado no segundo ano do curso, com carga horário de 136 horas, tendo como foco a gestão, contemplando conteúdos como: caracterização da escola - levantamento e análise de dados (matrículas, evasão/abandono escolar); Leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da escola; Estudo da legislação educacional; Observações e entrevistas com equipe pedagógica, professores, alunos e gestor escolar; Análise do Financiamento educacional destinado para as escolas públicas; Análise sobre a participação da comunidade - grêmios estudantil e conselho escolar e Associação de Pais e Mestres (APM); Levantamento de uma problemática que envolve questões de gestão escolar e de articulação do trabalho pedagógico, para a elaboração de um



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

projeto a ser desenvolvido pelos estagiários; Desenvolvimento do projeto de apoio pedagógico; Elaboração do relatório final de prática de ensino; Apresentação da experiência de prática de ensino no Seminário anual - SEPEC. Tais atividades fazem parte da metodologia de trabalho adotada nas Práticas de Ensino sob a forma de estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino II, é ofertado no terceiro ano do curso, direcionado ao trabalho do pedagogo articulador do trabalho pedagógico e docência nas áreas do conhecimento nos anos iniciais do Ensino fundamental. Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino III, é ofertado no quarto ano do curso, seguindo a mesma metodologia com foco na docência na Educação Infantil. A Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008 dispõe sobre o Estágio Não-Obrigatório, ou seja, "desenvolvido como atividade opcional, acrescida à Carga-horária regular e obrigatória do Curso o qual está vinculado o aluno. O Estágio não obrigatório é desenvolvido em instituições de educação ou afins, podendo ser remunerado ou voluntário, conforme legislação reguladora da área, através de convênios entre a Universidade e o campo de estágio.

XII - DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Constitui-se, em conjunto com a pesquisa teórica e a prática de ensino, em um dos componentes de aperfeiçoamento do futuro profissional da educação, pois envolve a discussão sobre as correntes teórico-metodológicas em consonância com a pesquisa em educação em suas diferentes modalidades com a perspectiva do fomento a discussão e planejamento do trabalho a ser realizado, que envolve a orientação nas diferentes etapas de um projeto de pesquisa culminando com a efetiva elaboração e redação científica de um trabalho para posterior apresentação pública.

XIII - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES

As Atividades Acadêmicas Complementares ocorrem mediante o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes. Nestes termos, considerar-se-ão Atividades Acadêmicas Complementares:



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

iniciação à pesquisa; apresentação e/ou organização de eventos; experiências profissionais e/ou complementares; trabalhos publicados em revistas indexadas, jornais e anais, bem como apresentação de trabalhos em eventos científicos e aprovação ou premiação em concursos; atividades de extensão; vivências de gestão e atividades artístico-culturais, esportivas e produções técnico científicas. A Carga-horária mínima das atividades complementares do Curso é de 200 horas, as quais serão desenvolvidas em horário diferenciado das disciplinas do curso, seguindo critérios da diversidade de cursos, temáticas afins a educação e procedência regulamentada, passando por análise do colegiado para aprovação.

XIV - DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O colegiado reconhece e referenda que os fins da universidade vinculam-se à produção do conhecimento na pesquisa, além de ensino e extensão de forma indissociada. Assim, o curso constitui-se de um conjunto de disciplinas, que articuladas entre si, contribuem para a formação do Pedagogo como docente e pesquisador. Destaque-se também para a potencialidade de fomento à pesquisa que é gerada pelo fato do colegiado possuir 7 grupos de pesquisa institucionalizados que já contam com a participação efetiva de membros discentes do curso de pedagogia entre outros.

XV - DESCRIÇÃO DA EXTENSÃO

As atividades de extensão serão desenvolvidas pela articulação entre as disciplinas curriculares e o fomento das práticas de ensino e do encaminhamento dos trabalhos pedagógicos na comunidade. A participação na organização e na efetivação de atividades de extensão é fomentado no curso como parte da formação social e profissional do acadêmico.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

XVI - CORPO DOCENTE EXISTENTE E NECESSÁRIO

Nome do Docente	TITULAÇÃO	Área de conhecimento		Disciplinas ministradas
Acir Dias da Silva	1991-1994: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 1997 - 1999: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2001 - 2004: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2011: Pós-Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. Grande área: Linguística, Letras e Artes / Área: Artes. Grande Área: Ciências Humanas / Área: Educação.	Educação		• Orientação de Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino II
Adrian Alvarez Estrada	1992 - 1995: Graduação em Pedagogia. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 1997 - 2000: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 6). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2001 - 2004: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 6). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2002 - 2002: Extensão universitária. Universidade Paranaense, UNIPAR, Brasil.	Educação	40	• TOGE - Teoria das Organizações e Gestão Escolar • Orientação de TCC
Andréa Cristina Martelli	1991 - 1994: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 1997 - 1999: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5).	Educação	40	• Coordenação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) • Organização do Trabalho



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

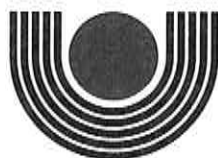
www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

	Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2006 - 2009:Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.			Pedagógico •Orientação de TCC
Aparecida Favoretto	1987 - 1993:Graduação em História. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 1994 - 1996:Especialização em Fundamentos da Educação. (Carga-horária: 360h). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 1995 - 1998:Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 2005 - 2008:Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil.	Educação	40	•Sociologia da Educação I •Orientação de TCC
Carmen Célia Barradas Correia Bastos	1977 - 1980:Graduação em LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA. Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil. 1983 - 1983:Especialização em ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PESQUISA EDUCACIONAL. Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil. 1984 - 1989:Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2000 - 2004:Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.	Educação	40	•Trabalho de Conclusão de Curso e Pesquisa Educacional •Orientação de TCC
Cléria Maria Wendling	1997 - 2001:Graduação em Pedagogia. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil. 2002 - 2004:Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.	Educação	40	•Teoria e Prática do Ensino de Ciências Naturais •Orientação de TCC; •Orientação de Estágio Supervisionado



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

47

				sob Forma de Prática de Ensino II;
Deonir Luís Kurek	1982 - 1984: Curso técnico/profissionalizante em Redator Auxiliar. Escola Estadual de 1º e 2º Graus José Bonifácio. 1986 - 1990: Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil. 1997 - 1999: Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil. 2006 - 2009: Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Brasil.	Educação	40	•Filosofia; •Orientação de TCC; •Orientação de Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino II;
Elisabet h Rossetto ;	1986 - 1991: Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. Título: Graduação em Psicologia Licenciatura e Bacharelado. 1992 - 1994: Especialização em Psicopedagogia. Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Brasil. 2000 - 2002: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 2006 - 2009: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 6). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.		40	•Orientação de TCC
Elvenice Tatiana Zoia;	1993 - 1996: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 1997 - 1999: Especialização em Fundamentos da Educação. (Carga-horária: 390h). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 2007 - 2009: Especialização em Psicologia Histórico-	Educação	40	•Fundamentos da Educação Infantil; •Orientação de TCC; •Orientação de Estágio •Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino III.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

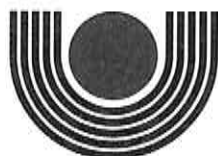
www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

	Cultural. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 2003 - 2004:Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil.			
Eveline Favero	2000 - 2004:Graduação em Psicologia. Centro Universitário Franciscano, UNIFRA, Brasil. 2005 - 2006:Mestrado em Extensão Rural (Conceito CAPES 4). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil. 2008 - 2012:Doutorado em Psicologia (Conceito CAPES 7). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.	Psicologia	40	•Orientação de TCC; •Psicologia da Educação I e II.
Fábio Lopes Alves;	2002 - 2004:Graduação em História. Universidade Paranaense, UNIPAR, Brasil. 2009 - 2010:Mestrado em Ciências Sociais (Conceito CAPES 5). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil. 2011 - 2013:Doutorado em Ciências Sociais (Conceito CAPES 5). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil.	Ciência Sociais	40	•Orientação de TCC; •Orientação de Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino II.
Heloir Aparecido Montanher;	2004 - 2007:Graduação em Pedagogia. Faculdade Assis Gurgacz. 2008 - 2012:Graduação em Letras/ Libras Licenciatura. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. 2008 - 2009:Especialização em Libras/Língua Portuguesa - Ed. Bilingue p/ Surdos. (Carga-horária: 396h). Instituto Paranaense de Ensino. 2008 interrompida: Especialização interrompida em 2009 em Especialização em Filosofia da Educação.	Educação Bilingue para Surdos - LIBRAS/ Língua Portuguesa	40	•Libras.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

	Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil.			
Ireni Marilene Zago Figueiredo;	1992 - 1995: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 1997 - 1998: Especialização em Fundamentos da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 1999 - 2001: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2002 - 2006: Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.	Educação	40	• Política Educacional I; • Educação e Trabalho.
Isabel Cristina Correa Roesch	1988 - 1992: Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil. 1994 - 2000: Graduação em Pedagogia Pré - Escola. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil. 1996 - 1997: Especialização em Psicopedagogia. (Carga-horária: 465h). Falcudades Franciscanas. 2013 - 2013: Doutorado em Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, U.PORTO, Portugal. Com período sanduich e em Universidade do Porto. 2010 - 2014: Doutorado em PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.	Educação	40	• Orientação de Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino I; • Orientação de TCC
Isaura Monica Souza Zanardini;	1992 - 1995: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 1997 - 1998: Especialização em Fundamentos Da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 1999 - 2001: Mestrado em fundamentos da educação.	Fundamentos da Educação	40	• Política Educacional Brasileira II; • Orientação de TCC;



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

	Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 2002 - 2006: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.			
Ivete Janice de Oliveira Brotto;	1989 - 1991: Graduação em Letras. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel. 1998 - 1998: Especialização em Processo Ensino Aprendizagem Língua Portuguesa. (Carga-horária: 400h). Faculdade de Educação São Luís. 2001 - 2003-Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. 2005 - 2008: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil.	Educação - Linguagem, Leitura, Escrita e Alfabetização	40	• Alfabetização e Letramento; • Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa; • Orientação de TCC;
Jane Peruzo Iácono	1976 - 1978: Graduação em Letras Anglo Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama, FAFIU, Brasil; 2002 - 2004: Mestrado em Educação. Fundação Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil; 2010 - 2014: Doutorado em Letras. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.	Fundamentos da Educação	40	• Fundamentos da Educação Especial; • Orientação de TCC
João Batista Zanardin i;	1995 - 1997: Graduação em Licenciatura Plena em Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 2001 - 2003: Especialização em Fundamentos da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 2002 - 2004: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 2004 - 2008: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5).	Educação	40	• Trabalho e Educação; • Orientação de TCC;



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

51

	Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.			
João Carlos Santos	Doutor	Fundamentos da Educação	40	• História da Educação I • Orientação de TCC
José Carlos Santos;	1984 - 1988 : Graduação em Filosofia. Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato. 1990 - 1992: Especialização em Especialização Em Educação Popular. Faculdade de Ciências Humanas de Cascavel. 1994 - 1996 : Mestrado em História (Conceito CAPES 5). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. 1999 - 2002: Doutorado em História (Conceito CAPES 5). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. 2003: Graduação em andamento em Direito. Universidade Paranaense, UNIPAR, Brasil.	História	40	• Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia; • Orientação de TCC;
José Luis Derisso;	1980 - 1994: Graduação em História. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2004 - 2006: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. 2008 - 2012: Doutorado em Educação Escolar (Conceito CAPES 4). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.	Educação		• História da Educação I; • Orientação de TCC
Lucia Terezinha Zanato Tureck	1973 - 1975: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Brasil; 2001 - 2003: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil; 2010 - 2014: Doutorado em Letras e Linguística (Conceito CAPES 5). Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.	Formação e Ação Docente	40	• Fundamentos da Educação Especial • Orientação de TCC.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Lucyelle Cristina Pasqualo tto;	1997 - 2000: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 2001 - 2003: Mestrado em Fundamentos da Educação. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.	Educação	40	• Coordenação e orientação de Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino III; • Fundamentos da Educação Infantil; • Orientação de TCC
Márcia Regina Ristow	1996 - 1999: Graduação em História. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 2002 - 2003: Especialização em Especialização Em Educação Infantil. (Carga-horária: 854h). Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional. 2000 - 2002: Mestrado em História (Conceito CAPES 7). Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. 2007 - 2011: Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (Conceito CAPES 4). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.	Educação	40	• TOGE - Teoria das Organizações e Gestão Escolar; • Coordenação de Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino II; • Orientação de TCC
Marco Antonio Batista Carvalho ;	1984 - 1985: Curso técnico/profissionalizante em TÉCNICO EM MECÂNICA. Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus João Gomes de Araújo, ESPSJGO, Brasil. 1993 - 1996: Graduação em Curso de Ciências Licenciatura Plena. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 1997 - 1998: Especialização em Gestão Pedagógica. (Carga-horária: 360h). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 2000 - 2001: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.	Análise do Discurso e Educação	40	• Teoria e Prática do Ensino de Educação-Matemática; • Orientação de TCC;



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

	2002 - 2003: Especialização em Formação de Orientadores Acadêmicos Para a Modalid. (Carga-horária: 360h). Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil. 2010 - 2013: Doutorado em Letras e Linguística (Conceito CAPES 5). Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.			
Maria Ester Rodrigues	1985 - 1990: Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. 1994 - 1996: Especialização em Psicologia Clínica. (Carga-horária: 510h). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. 1998 - 2000: Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) (Conceito CAPES 6). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 2000 - 2005: Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) (Conceito CAPES 6). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.	Fundamentos da Educação	40	•Psicologia da Educação I; •Orientação de TCC; •Orientação de Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino III;
Maria Lídia Sica Szymanski	1968 - 1971: Graduação em Pedagogia Licenciatura Longa. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 1971 - 1973: Graduação em Educação Artística - Música. Faculdades Santa Marcelina, FASM, Brasil. 1982 - 1985: Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Tuiuti. 1986 - 1987: Graduação em Formação de Psicólogo. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Tuiuti. 1972 - 1972: Especialização em Supervisão Escolar. Pontifícia Universidade Católica de São	Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação	40	•Psicologia da Educação I e II; •Orientação de TCC



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

	Paulo, PUC/SP, Brasil. 1983 - 1984: Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências. (Carga-horária: 360h). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 1973 - 1978: Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Conceito CAPES 4). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 1978 - 1983: Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Conceito CAPES 4). Universidade de São Paulo, USP, Brasil.			
Marijane Zanotto	1991 - 1995: Graduação em Geografia. Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão. 1997 - 2000: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil. 2000 - 2001: Especialização em Supervisão Escolar. (Carga-horária: 360h). Faculdade Integrada de Palmas. 2004 - 2006: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 4). Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Brasil. 2010 - 2014: Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.	Educação, Políticas Públicas e Formação Humana,	40	• Fundamentos Didáticos - Pedagógicos II; • Orientação de TCC;
Neide da Silveira Duarte de Matos;	2000 - 2004: Graduação em Pedagogia-Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (UNIOESTE); 2009 - 2011: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 3). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil; 2015: Doutorado em andamento em Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, UEM,	Educação	40	• Coordenação de Estágio Supervisionado sob Forma de Prática de Ensino III;



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

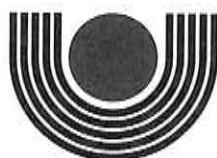
www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

	Brasil.			
Neiva Gallina Mazzuco	1979 - 1982: Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel; 2002 - 2004: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil; 2011 - 2014: Doutorado em Doutorado em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.	Fundamentos da Educação	40	•Teoria e Prática do Ensino de Educação-Matemática;
Paulo Humberto Porto Borges	1987 - 1990: Graduação em História. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil; 1996 - 1998: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil; 1999 - 2003: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.	Educação	40	•Filosofia ; •Filosofia da Educação; •Metodologia da Pesquisa;
Paulino José Orso	1984 - 1989: Graduação em Filosofia. Centro Universitário La Salle - Canoas, UNILASALLE, Brasil; 1994 - 1996: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil; 1999 - 2003: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.	História e Filosofia	40	• Orientação de TCC
Rejane Teixeira Coelho	1988 - 1992: Graduação em Psicologia. Universidade Gama Filho, UGF, Brasil; 1999 - 2002: Mestrado em Psicologia (Psicologia Social) (Conceito CAPES 4). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil; 2004 - 2008: Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) (Conceito CAPES 4). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP,	Psicologia Social	40	•Psicologia da Educação I; • Psicologia da EducaçãoII; •Orientação de TCC



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

56

	Brasil.			
Roberto Antonio Deitos;	1989 - 1992: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil; 1998 - 2000: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil; 2001 - 2005: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.	História, Filosofia e Educação	40	•Política Educacional Brasileira II; •Orientação de TCC
Tânia Maria Recchia Schroeder	1983 - 1986: Graduação em Pedagogia. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil; 1994 - 1998: Mestrado em Metodologia do Ensino. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil; 2001 - 2005: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.	Educação	40	•Fundamentos Didáticos-Pedagógicos I; •Orientação de TCC; •Coordenação do Curso de Pedagogia;
Valdecir Soligo;	1998 - 2001: Graduação em História. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil; 2009 - 2013: Graduação em Pedagogia. Universidade Paulista, UNIP, Brasil; 2006 - 2008: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 4). Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil; 2009 - 2013: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 7). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil.	Educação	40	•Estado e Organização Escolar; •Orientação de TCC;
Vilmar Malacarne;	1991 - 1994: Graduação em Filosofia Licenciatura Plena. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil; 1995 - 1997: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil; 2003 - 2007: Doutorado em Educação (Conceito CAPES 6). Universidade de São Paulo,	Fundamentos da Educação	40	•Orientação de TCC



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

	USP, Brasil.			
Katiuscia Wagner;	2000 - 2003: Graduação em PEDAGOGIA. CENTRO TÉCNICO - EDUCACIONAL SUPERIOR DO OESTE PARANAENSE; 2008 - 2012: Graduação em LETRAS / LIBRAS. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.	Educação de pessoas; com surdez;	24	Libras
Márcia Cossetin ;	2002 - 2005: Graduação em PEDAGOGIA. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil; 2010 - 2012: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 3). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil; 2014: Doutorado em andamento em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.	Ensino aprendizagem; Formação de professores ; Políticas educacionais.	40-TID E	Alfabetização e Letramento; Prática de Ensino III.
Marciana Pelin Kliemann	1997 - 2000: Graduação em Tecnologia Em Processamento de Dados. Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel; 2000 - 2002: Graduação em Licenciatura em Matemática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Brasil; 2012 - 2014: Graduação em Pedagogia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil; 2004 - 2006: Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Brasil.	Matemática; Pedagogia.	24	Prática de Ensino II.
Marcos Antônio Recchia	1986 - 1989: Graduação em Letras Inglês. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR, Brasil. 2006 - 2009: Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.	Didática; Formação de professores ; Pedagogia.	40-TID E	Prática de Ensino II; Teoria e Prática de Ensino da Língua Portuguesa.
Rosane Toebe Zen	2001 - 2004: Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil; 2007 - 2009: Mestrado em	Fundamentos da Educação	40-TID E	Filosofia da Educação; Fundamentos da Educação Infantil;



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

	Educação (Conceito CAPES 3). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil; 2015: Doutorado em andamento em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil.			Prática de Ensino III.
Tiago Pereira Leite;	2006 - 2009: Graduação em História. Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Brasil; 2010 - 2012: Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS (Conceito CAPES 3). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil; 2013: Doutorado em andamento em Ciências Sociais (Conceito CAPES 5). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil.	Antropologia; Ciência Política Formação de professores; Sociologia.	40-TID E	Sociologia da Educação; Prática de Ensino II; Prática de Ensino III; Pesquisa Educacional.
Ana Paula Baladeli	Doutorado		40-TID E	
Ana Karine Braggio	Mestre		40-TID E	

RESUMO QUANTITATIVO DE DOCENTES PELA ÚLTIMA TITULAÇÃO:

Graduados: 1

Especialistas: 1

Mestres: 9

Doutores: 31

Pós-Doutores: 2

TOTAL: 44

(No caso de docentes necessários, colocar no lugar do nome do docente a expressão "a contratar", preenchidos os outros dados de acordo com o que se deseja).



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



XVII - RECURSOS EXISTENTES E NECESSÁRIOS:

(Para os novos cursos, tomar como base as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais; nos casos de alteração de Projeto Político-Pedagógico, tomar como base as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do Conselho Estadual de Educação e outras orientações específicas do que é necessário para cada curso)

A) RECURSOS HUMANOS PARA ADMINISTRAÇÃO DO CURSO - TÉCNICOS E DOCENTES:

1- Recursos humanos existentes; Um coordenador (Professor eleito, com 20 horas para a função; Dois estagiários com Carga-horária de 6 horas cada, para atendimento na coordenação do Colegiado.

2- Recursos humanos necessários. Dois funcionário de carreira, para atividades de secretariado no Colegiado.

B) RECURSOS FÍSICOS:

(Descrever a estrutura física existente e necessária ao curso, como: salas de aula, laboratórios, salas para administração do curso, salas para professores, etc.)

1) Recursos físicos existentes; Recursos físicos existentes: 1 sala da coordenação do curso; 1 sala de reuniões; 1 sala da coordenação da Especialização em Fundamentos da Educação; 8 salas de aula (matutino e noturno); 1 sala de trabalho para cada 5 professores; 1 sala para coordenação de prática.

2) Recursos físicos necessários. 5 salas para professores e uma sala grande para o Laboratório Pedagógico; 1 sala para coordenação da Especialização em História da Educação Brasileira.

C) RECURSOS MATERIAIS P/ ADMINISTRAÇÃO DO CURSO: (descrever os recursos existentes e os necessários ao curso, como: computadores para administração do curso, arquivos, mesas etc.)



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

- 1- Recursos materiais existentes: quatro computadores; uma impressora; dois telefones; quatro mesas para computador com cadeiras; três armários; um arquivo; uma estante; um notebook; um projetor multimídia;; dois leitores de CD e DVD; uma máquina fotográfica digital Panasonic DMC-FZ60 e duas máquinas fotográficas digitais Sony DSC-S930.[
- 2- Recursos materiais necessários: quatro computadores completos; dois projetores multimídia; um notebook; materiais didático-pedagógicos; seis jogos de mesas e cadeiras infantis. Mobiliário para brinquedoteca e sala de leitura. Equipamentos de ar condicionado. Totalizando valores aproximados a oitenta mil reais.

D) RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS:

1. recursos bibliográficos existentes: (quantificar os recursos bibliográficos existentes para o curso);

Toge

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BRYAN, Newton A. Pacciuli. **Educação, Trabalho e Tecnologia.** Campinas, 1992 (tese de doutorado)

FISHER, R. M. O círculo do poder: as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: FLEURY, Maria T. L. & FISHER, R. M. (Orgs.) **Cultura e poder nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1992.

GOUNET, T. **Taylorismo e fordismo na civilização do automóvel.** Campinas/SP: Boitempo, 1999.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração:** uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. MERTON, R. K. Estrutura burocrática e personalidade. In: **Sociologia da burocracia.** CAMPOS, E. (Org.) Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

KATZ, C. Evolução e crise do processo de trabalho. In: KATZ, C.; BRAGA, R., COGGIOLA, O. (Orgs.). **Novas tecnologias:** crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

MARX, K. **O Capital:** resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, [s.d].



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

_____, A produção da mais valia relativa. In: **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro, Volume I. São Paulo: DIFEL, 1987.

MOTTA, F. C. P. e CALDAS, M. P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

MOTTA, F. C. P. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Pioneira, 1991.

Metodologia da Pesquisa

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativom** 2 ed., São Paulo: CórteX, 1991.

RUIZ, J. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1977.

SANCHES GAMBOA, S. **Fundamentos para la investigacion educativa, Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20º ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 1996.

Sociologia

BAUMAN, ZYGMUNT. **Globalização: as Consequências Humanas**. Editora Jorge Zahar, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GUIMARÃES, A. S. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: **Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

MARCELLINO, Nelson C. (Org.) **Introdução às ciências sociais**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1994.

QUINTANEIRO, Tania. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

SILVA, José Otacílio. **Elementos de Sociologia Geral**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

WEFFORT, Francisco (Org.) **Os Clássicos da Política**. Vol.1. São Paulo: Ática, 1997.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

História I

- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Escala, 2004. p. 134-163.
- BASSELAAR, José Van Den. **Introdução aos estudos históricos**. 3 ed. rev. e amp. São Paulo: EPU, 1973, p. 29-39.
- FIGUEIRA, Pedro. Educação do ponto de vista histórico. In: **Intermeio** - revista do mestrado em Educação. Campo Grande: UFMS, 1995. p. 11-15
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 41-110.
- PLATÃO. **A República-Parte II**. São Paulo: Escala, 2004, p. 225-255.
- PLUTARCO. "A educação espartana". In: PINSKI, Jaime. **100 Textos de história antiga**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 108-110.
- QUINTILIANUS. A educação oratória livros primeiro. In: PEREIRA, Marcos Aurelio. **Quintiliano Gramático**. São Paulo: Humanitas, 2000, p. 87-104.

Psicologia I

- ANDERY, Maria Amália et aliae (1994). **Para Compreender a Ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- BEE, Helen (1984). **A Criança em Desenvolvimento**. São Paulo: Harbra.
- BRAGUIROLI, E.M.; BISI, G.P.; RIZZON, L.A.; NICOLETTO, U. (1985). **Psicologia Geral**. Petrópolis: Vozes.
- BOCK, A.M et alii. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CARRARA, Kester (1998). **Behaviorismo Radical: crítica e metacrítica**. Marília: UNESP e São Paulo: FAPESP.
- FREIRE, I. R. **Raízes da Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética da práticas e discursos psicológicos**. 2. ed. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1996.
- FIGUEIREDO, L.C.M. **Psicologia: uma introdução**. 1 ed. São Paulo: EDUC, 1995
- GOLDBERG (1978). **Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz e praticamente ineficiente**.
- GONGORA, Maura. Noção de psicopatologia na análise do comportamento. In: COSTA, C. E.; LUZIA, J. C. e SANTANNA, H. H. N. (Orgs) (2003). **Primeiros passos em análise do**



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

comportamento e Cognição. Santo André SP: ESETEC Editores Associados.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona (1986). **Distúrbios de aprendizagem:** uma abordagem psicopedagógica. Cap. 2. São Paulo: Edicon

OTTA, Emma; LEME, Maria Alice V. S.; LIMA, Maria da Penha P.; SAMPAIO, Sonia Maria R. (1983). Profecias auto-realizadoras em sala de aula: Expectativas de estudantes de Psicologia como determinantes não-intencionais de desempenho. In: **Psicologia**. v. 9, n. 2, p. 27-42.

PLACCO, V. M. S. (Org.). **Psicologia e Educação:** revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000.

RAPPAPORT, C.R. et alii (1981-1982) **Psicologia do Desenvolvimento**. vols 1 e 2, São Paulo: EPU.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 5 ed. Cultrix, 1992.

WITTER, G. P. Base e origem da Psicologia do Ensino. In: PENTEADO, Wilma Milan Alves. **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

ZANOTTO, M. de L. B. **Formação de Professores:** a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

Fundamento Didático Pedagógico

ALVES, G. Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CANDAU, Vera M. F. (Org.) **A Didática em questão**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. (Org) **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1985.

COMÊNIO, João A. **Didactica magna**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

CURY, Carlos. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas - O Rátio Studiorum**. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GASPARIN, João L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

_____. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. Didática e prática histórico-social. In: Revista **ANDE**, nº 8, 1984.

OLIVEIRA, M. R. Neto. **A reconstrução da Didática: teórico-metodológicos.** Campinas: Papirus, 1989.

PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PONCE, Aníbal, **Educação e luta de classes.** 17 ed. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2000.

RAYS, Osvaldo A. (Org) **Educação: reflexivos.** Santa Maria: Pallotti, 2002.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira.** São Paulo: Moraes, 1986.

SOARES, M. B. Didática: disciplina em busca de identidade. In: Revista **ANDE**, nº 9, 1985.

VEIGA, Ilma. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. (Coord.) **Repensando a Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. **Didática: ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

WACHOVICZ, L. A. **O método dialético na Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

Fundamentos Didáticos-Pedagógicos II

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1993.

CANDAU, Vera Maria F. (Org.) **A Didática em Questão.** Petrópolis: Vozes, 1985.

_____, (Org.) **Rumo a uma nova Didática.** Petrópolis: Vozes, 1985.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1985.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da Escola: Educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Luis Carlos. **Críticas da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1933.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

_____, **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1995.

_____, **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, UNIJUÍ, 1998.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____, **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. **A reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas: Papirus, 1989.

PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001

SILVA, Tomás Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da Educação**. Porto Alegre: Médicas, 1992.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

_____, (Org.) **Repensando a Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

WACHOVICZ, L. Anna. **O método dialético na Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

Filosofia da Educação

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença. S/D.

BARCELOS, C. **Rota 66 - A história da polícia que mata**. São Paulo: Globo, 1996.

BASBAUM, L. **Sociologia do materialismo**. São Paulo: Símbolo, 1978.

BOMBASSARO, I. C. **As fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1992

BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUFFA, E. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez, 1979.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

CONCEIÇÃO, G. H. **Partidos políticos e educação**. Cascavel: Edunioese, 2000.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1997.

CURY, Carlos. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1978.

DI GIORGI, C. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1986.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1988.

GRASMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1968.

GUIRALDELLI. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense.

HESÍODO. **Los trabajos y los días**. Ed. Aguilar.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos**. São Paulo: Cia das letras, 1995.

LAFARGUE. **O direito à preguiça e A religião do capital**. São Paulo: Kairós, 1983.

LUTERO, M. **Da autoridade secular**. São Leopoldo (RS): Sinodal, 1979.

MARX, K. e ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K. e ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978 (Introdução e notas de Roger Dangeville).

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Edusp, 1974.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

PADOVANI, V. e CASTAGNOLA, L. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PAIM, A. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Grijaldo e Loyola, 1973.

PAIVA, J. M. **Colonização e catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1991.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SALM, C. L. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTO AGOSTINHO. **De magistro**. Editora Abril, 1973.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo, Cortez, 1991.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

SPLINGER, J. **Malleus malleficarum (O martelo das bruxas)**. Ed. Planeta, s/d.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Horizonte, 1978.

TRIGUEIRO MENDES, D. (Coord.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

Psicologia da Educação II

BOCK, A. M. et alii. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 2000.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para serem usadas pelo professor**. São Paulo: Vozes, 2000.

CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens**. Cap. 6: Contribuições da Psicologia genética para a educação. São Paulo: Avercamp, 2004.

CORINNE E STRICK, **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Cap. 5.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética da práticas e discursos psicológicos**. 2 ed. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1996.

GONGORA, Maura. **Noção de psicopatologia na análise do comportamento**. In: COSTA, C. E.; LUZIA, J. C. E SANTANNA, H. H. N. (Orgs). **Primeiros passos em análise do comportamento e cognição**. Santo André SP: ESETE Editores Associados, 2003.

GOULART, I.B. **Piaget: experiências básicas para serem usadas pelo professor**. São Paulo: Vozes, 2000.

HÜBNER, M. M. C. **Análise Comportamental das definições de distúrbios de leitura do CID 10 e DSM IV**. 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo Sócio Histórico**. Introdução (pps 14 e 15), Cap 1: História Pessoal e História Intelectual, Cap 4: Desenvolvimento e Aprendizado (pps 55 a 79), Conclusão (pps 102 a 105).

PLACCO, V. M. S. (org.). **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.

PULASKI, M. A. S. (1986). **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, Cap. 1: Perfil biográfico e Cap. 2: Uma Teoria Biológica do Conhecimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

SILVA, Sonia A. Ignácio. **Filosofia Moderna: uma introdução.** São Paulo: Educ. 1990.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone - Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Estado e Organização Escolar

BRESSER PEREIRA, L. C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. (Orgs) **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GRAMSCI, A. Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. In: _____, **Cadernos do Cárcere**, Vol 3 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRUPPI, L. **Tudo Começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci.** Porto Alegre, RS: L&PM, 1980.

HOBBS, T. **Leviatã - ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

LENINE, V. I. O Estado. In: _____, **Democracia Socialista.** Lisboa: Edições Avante, 1975. p. 127-152.

LIMA, A. B. de. Políticas educacionais e o processo de "democratização" da gestão educacional. In: _____, (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004.

LOCKE, J. Segundo Tratado sobre o Governo. In: **Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1991. Caps. I, II, V, VII, VIII e IX. P. 215-266.

LUXEMBURGO, R. **Reforma o Revolución.** Buenos Aires, Longseller, 2001.

MARX, K., ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras Escolhidas.** Vol 1. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

ROUSSEAU, Jean J. **O Contrato Social.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

SMITH, A. Artigo II: Os gastos das instituições para a educação da juventude. In: _____, **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 199-218.

VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público. In: _____, (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

ZANARDINI, I. M. S. A experiência paranaense: a democratização e a modernização da escola propostas pelo Banco Mundial. In: _____, (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

Sociologia da educação

BAUMAN, Zugmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zugmunt. **Globalização as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, s/d.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2002.

HOBSBAWM, E. **O novo século**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

LENIN. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARX, Karl. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Alfa-omega (Obras escolhidas).

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RIFKIN, Jeremy, **O fim dos empregos**. São Paulo: Makronn Books, 1995.

SENNETT, Richard, **Carne e Terra**. Rio de Janeiro, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a Democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

História da Educação II

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500 - 1889)**. SP: INEP/ PUC/SP, 1989.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

ANCHIETA, J. Breve narração das coisas relativas aos colégios e residências da companhia nesta providencia brasílica, no ano de 1584. E informes da Providencia do Brasil para padre - 1585. In: **Cartas: Informações fragmentadas histórico e sermões**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

ASSIS, Machado de. **Contos Avulsos**. SP: Ediouro, 1989.

AZEVEDO, F. de. O manifesto dos Pioneiros da educação nova 1932. In: **Obras**. São Paulo: Melhoramento, v. XVI, s/d.

CONGRESSO AGRÍCOLA, Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à Colônia**. 4 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

CUNHA, Luiz A., GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Jamil. **Ideologia e educação: católicos e liberais**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

DAMASCENO, Alberto, BARROSO, Wilson. Canhões, terços e letras: poder e educação no Grão Pará. NÓVOA, António (Org.). **Para uma história da Educação Colonial**. Lisboa: Educa, 1996.

FARIA FILHO, Luciano M. de. (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/ Jun/ Jul/ Ago., n. 14, 2000, pp. 19-34.

FAUSTO Boris. **História do Brasil**. 10 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: USP, 1989.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FAVORETO, Aparecida. Reflexões sobre a educação brasileira. In: **Anais da II Jornada Científica da UNIOESTE**. Toledo, PR: UNIOESTE, 2003.

FILHO, Ivan Alves. **Brasil, 500 anos em documentos**. Rio de Janeiro: Olympio, s/d.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O desertor e o otimismo educacional de Silva Alvarenga (1749-1814)**. Dissertação de Mestrado, UEM, 2002.

GALTER, Maria Inalva. Debate sobre a educação pública na década de 1920. **Anais do VI Seminário de estudos e pesquisas história, sociedade e educação no Brasil**. Aracaju/UFS; São Paulo/HISTEDBR, 2003 - CD Rom.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **História Geral de Civilização Brasileira**. 5 ed. São Paulo: Difel, 1982.

JACQUE DELORS. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. O Jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX.

MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira - 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, pp. 03-30.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, 2004. - (Coleção Memória da Educação).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A Escola Pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MANCHOPE, Elenita C. P. Educação e Sociedade: reflexões sobre a educação brasileira no final do século XIX. **Anais do VI Seminário de estudos e pesquisas história, sociedade e educação no Brasil**. Aracaju/UEFS; São Paulo/HISTEDBR, 2003 - CD Rom.

MATHIAS, Suzeley. **A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das Comunicações e da Educação - 1963-1990**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MENDES, Claudinei Magno. Riqueza e Miséria na Colônia. **Revista UNIMAR**, Maringá, 12(2): 251-262, outubro, 1990.

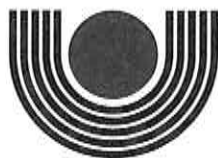
NAGEL, Lízia Helena. **Propósitos Educacionais Brasileiros: Ontem e Hoje**. UEM: Maringá, mimeo.

NEVES, Fátima Maria. Educação & Atividade humana: um estudo sobre a possibilidade da educação escolástica no Brasil. **Revista Intermeios**. UEM. Dezembro/1996.

_____. Da preocupação em relatar moralmente os fatos. In: **Educação Jesuítica no Brasil**. Unimep, 1993, pp. 49-54.

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1988.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **A Escola Pública no Brasil: História historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 161-191.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

PAIVA, José Maria. **O Método pedagógico jesuítico**. Viçosa: Imprensa da Universidade Federal de Viçosa, 1981.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, L. A. **Limites históricos do pensamento abolicionista**, UNESP, 1986 (Dissertação de mestrado).

PRADO, Décio de Almeida. O teatro como instrumento de catequese. In: **Nossa América: Revista do Memorial da América Latina**, São Paulo, n. 2, s./d.

RAGAZZINI, Dário. "Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?". In: **Educar em Revista**, n. 18/2001. Curitiba: Editora UFPR, 2001, pp. 13-28.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **A Escola Pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. 1997. 173. Dissertação (Mestrado em Educação) - Maringá: UEM/ Departamento de Fundamentos da Educação, 1997.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A educação de jovens e adultos: história e memórias da década de 60**. Brasília: Plano Editora; CAMPINAS: Autores Associados, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa: Editora da UFPB; São Paulo: Cortes, 2001.

SILVA, João Carlos. Positivismo e Reforma educacional no Pensamento educacional de Benjamin Constant. **Anais do VI Seminário de estudos e pesquisas história, sociedade e educação no Brasil**. Aracaju/UFSE; São Paulo/HISTEDBR, 2003 - CD Rom.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 10 ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (Retratos do Brasil, v. 98).

Literatura Infantil

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CALDEMORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura Infantil:** história, teoria e análise. Quiron, s/d.

_____, Contos de fadas. São Paulo, Ática. s/d.

MACHADO, Ana Maria. **Literatura Infantil:** uma porta de comunicação com o mundo. In: Cadernos da PUC/RJ nº 34: Rio de Janeiro, PUC Editora, 1991.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.

PROLEITURA. UNESP, UEM, UEL. Outubro/98 Ano 6 nº 22.

_____, Junho/96 Ano 3 nº 11.

_____, Fevereiro/95 Ano 2 nº 3.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens.** Campinas, SP: Mercado de Letras Associação de Leitura do Brasil, 1998.

ZANCHET, Maria Beatriz. **Tradição, estética e palavra na literatura infanto-juvenil.** Cascavel - PR.: UNIOESTE, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil:** autoritarismo e emancipação. São Paulo: Editora Ática, 1987.

_____, **Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 1985.

_____, **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____, **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

_____, **Atualidade de Monteiro Lobato:** uma revisão crítica. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil brasileira:** histórias e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

_____, **Um Brasil para crianças.** São Paulo: Global, 1986.

Organização do Trabalho Pedagógico

AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** São Paulo: Papirus, 2002.

ALVES, N. & GARCIA, R. L. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** São Paulo: Loyola, 1991.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARR, W. **Hacia una ciência crítica de la educación**. Barcelona (Espanha): Laertes, 1990.

CRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CRINSPUN, M. P. S. Z. **Orientação educacional: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional**. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA PINTO, F. C. et alli. **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba (SP): UNIMEP, 1997.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GAUTHIER, C. et alli. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí (RS): Unijuí, 1998.

GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, L. M. & MAIA, G. Z. A. **Administração e supervisão escolar**. São Paulo: Pioneira, 2000.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

RESENDE, L. M. G. **Relações de poder no cotidiano**. Campinas (SP): Papirus, 1995.

SILVA JÚNIOR, C. A. & RANGEL, M. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

SHEIBE, L. AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Educação & Sociedade: n° 68, Campinas: CEDES, 1999.

SILVA JÚNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA JÚNIOR, J. R. & FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

VEIGA, I. P. A et alli. **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas (SP): Papirus, 1997.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas (SP): Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas (SP): Papirus, 1999.

Política Educacional Brasileira I

ALVES, Maria H. Moreira. **O Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 1989. (Capítulo VIII)

BORGES, Liliam F. Porto & NOGUEIRA, Francis M. G. **A efetivação da Universalização do Ensino Fundamental e o Processo Democrático no Brasil**. 2004. (mimeo)

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Francisco Alves. RJ. 1978. (V Capítulo. Política Educacional: Contenção e Liberação).

CUNHA, Luiz Antonio & GÓES, Moacir de. **O Golpe na Educação**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro. 1986.

FÁVERO, O. (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FIGUEIREDO I. M. Z. **A construção da "centralidade da educação básica" e a política educacional paranaense**. Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2005.

HIDALGO & SILVA. **Educação e Estado. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina. PR. 2001.

NOGUEIRA, Francis M. G. As Orientações do Banco Mundial e as Políticas Educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da Educação Básica. In: HIDALGO & SILVA. **Educação e Estado. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina-PP. 2001.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. In: **Pró-Posições**. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, n. 2, jul, 1990, p. 7-8.

RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

SAES, Décio. **República do capital - capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001. (Texto: A evolução do Estado no Brasil. Uma interpretação marxista)

_____, **Estado e Democracia: ensaios teóricos**. Coleção Trajetória 1. Campinas. Gráfica do IFCH/UNICAMP.1994. (A democracia burguesa e a luta proletária.)]



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

SHIROMA, Eneida, et alli. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP& A Editora, 2000.

SILVA, Rose Neubauer da & Outros. **O descompromisso das Políticas Públicas com a Qualidade do Ensino**. Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº84 p.5 a 16, fevereiro de 1993.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: Uma Experiência Histórica de Desenvolvimento. In: BORIS, Fausto. **O Brasil Republicano**. Tomo III. DIFEL. SP. 1986. 3 ed. (As quatro etapas do Processo de Industrialização)

SODRÉ, Nelson W. **A Farsa do Neoliberalismo**. Graphia Editorial. RJ, 1997. 4 ed. (O mito do mercado e a Autópsia do Neoliberalismo)

TOLEDO, Caio Navarro de. **1964. Visões críticas do golpe**. Editora da UNICAMP. Campinas, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. & Outras. **História da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo. Ed. FTD. 1994.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1980.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. Capitalismo e Escola no Brasil. A Constituição do liberalismo. In: **Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961)**. Campinas-SP. Papirus, 1990.

Prática de Ensino I

FAZENDA, Ivani (et alli). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

VEIGA, Ilma Passos (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 11 ed. Campinas, Papirus, 2000.

Teoria e Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

BARTON, Keith. Idéias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, Isabel (Org.) **Perspectivas em educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2001. p. 55 - 68.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la história en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata: 2002.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado? In **Trabalhos da Memória**. Projeto História, no. 17. nov. 1998.

MELO, Maria do Céu de; LOPES, José Manuel. **Narrativas Históricas e Ficcionalis: Recepção e Produção para Professores e Alunos**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004.

MIRANDA, Sonia. Para uma educação Histórica do aluno: desafios e possibilidades pedagógicas. In: **Boletim Pedagógico PROEB/2001**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2002. p. 78 - 86.

OLIVEIRA, Sandra. O tempo, a criança e o ensino de História. In: **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 145 - 172.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

BOMJARDIM, Roselene Perlatto. A Geografia que se ensina e se aprende. In: **Boletim Pedagógico PROEB/2001 - Ciências Humanas**. Juiz de Fora - MG: UFJF/CAEd - Centro de Políticas e Avaliação da Educação, 2002.

BOMJARDIM, Roselene Perlatto. Geografia: competências e habilidades investigadas pelo SIMAVE, 4 série. In: **Boletim Pedagógico PROEB/2001 - Ciências Humanas**. Juiz de Fora - MG: UFJF/CAEd - Centro de Políticas e Avaliação da Educação, 2002.

CALLAI, Helena Copetti e CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2001.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

PASSINI, Elza Yasuko, **Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte-MG. Lê, 1998.

PEREZ, Carmem L. Vidal, Ler o espaço para compreender o mundo: a função alfabetizadora da Geografia. **Presença Pedagógica**. V. 5, n. 28, p. 29-38, jul/ago, 1999.

VOGEL, Arno (et alli) **Como as crianças vêm a cidade**. Rio de Janeiro, Pallas, 1995.

CAMPOS, M. C. C. & NIGRO, R. G. **Didática de Ciências - O ensino aprendizagem como investigação**. São Paulo. FTD, 1999.

CARVALHO, A. M. P.; VANNUCHI, A. I.; BARROS, M A.; GONÇALVES, M.E. R.; REY, R. C. **Ciências no Ensino Fundamental - O conhecimento Físico**. São Paulo, Scipione, 1998.

CAVALCANTI, Z. (Coord). **Trabalhando com história e ciências na pré-escola**. Porto Alegre, Artmed, 1995.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

Entrevista com Ernst Wolfgang Hamburger, ex-diretor da Estação Ciência, centro interativo de ciências, da Universidade de São Paulo (USP), e coordenador do projeto ABC na Educação Científica - Mão na Massa. In: **Revista Nova Escola**, Edição 187, nov/2005.

Escola do Futuro - USP: <http://futuro.usp.br>

Estação Ciência: <http://www.eciencia.usp.br>

GLEISER, M. A ciência se torna fascinante quando você não fica só na teoria. In: **Revista Nova Escola**, Edição 181 - abr/2005.

LEITE, S. & ORECCHI, L. A. **Coleção Experimentos de ciências em Microescala - 1º Grau**. São Paulo: Scipione.

LOPES, César V. Machado e DULAC, Elaine B. Ferreira. Idéias e palavras na/da ciência, ou, leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, Iara (et alli) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p. 37 - 44.

COSTA-HUBBES, Terezinha Conceição (Org.). **Seqüência Didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais**. Cascavel: Assoeste, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula. Leitura e Produção**. 3 ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

DECLARK, Geórgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. 12 ed. Campinas: Papirus, 1996.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

DINIZ, M. Ignez. Os problemas convencionais nos livros didáticos. In: SMOLE, K. Stocco. DINIZ, M. Ignez (Orgs.) **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FURNARI, Eva. **Os problemas da família gorgonzola**. Global.

LORENZATO, Sérgio. A percepção Matemática ou por onde começar. In: LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

MACHADO, Nilson José. **O pirulito do pato**. São Paulo: Scipione, 1992.

PARRA, Cecília. Cálculo Mental na escola primária. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irmã. **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TOLEDO, Marília. TOLEDO, Mauro. Números Racionais. In: TOLEDO, Marília. TOLEDO, Mauro. **Didática de matemática: como dois e dois: a construção da matemática**. São Paulo: FTD, 1997. (Conteúdo e metodologia).

Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED (Paraná / Superintendência de Educação / Departamento de Ensino de 1º) Grau, 1990.

Teoria e Prática de Ensino da Educação Matemática

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

BURAK, Dionísio. Critérios norteadores para a adoção da modelagem matemática no ensino fundamental e secundário. In: **Revista Zetetiké**. Ano 2. nº 2/1994.

D'AMBROSIO. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, Gelsa. WANDERER, Cláudio José de. **Etnomatemática - currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

DINIZ, Maria Ignez. Os problemas convencionais nos livros didáticos. In: SMOLE, Kátia Stocco. DINIZ, Maria Ignez (Orgs.) **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FURNARI, Eva. **Os problemas da família gorgonzola**. Global.

LORENZATO, Sérgio. Desmestificar a Matemática. In: LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

MACHADO, Nilson José. **O pirulito do pato**. São Paulo: Scipione, 1992.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

PARRA, Cecília. Cálculo Mental na escola primária. In: PARRA, Cecília e SAIZ, Irmã. **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

STANCANELLI, Renata. Conhecendo diferentes tipos de problemas. In: SMOLE, Kátia Stocco. DINIZ, Maria Ignez (Orgs.) **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TOLEDO, Marília. TOLEDO, Mauro. Números Racionais. In: TOLEDO, Marília. TOLEDO, Mauro. **Didática de matemática: como dois e dois: a construção da matemática**. São Paulo: FTD, 1997. (Conteúdo e metodologia).

Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar IV

APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

_____, **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FILHO PARENTE, J. **Planejamento estratégico na educação**. 2 ed. Brasília (DF): Plano Editora, 2003.

FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

GOODSON, E. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KUENZER, A. Z. et alli. **Planejamento educacional no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, D. T. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

PARENTE, J. **Planejamento estratégico na educação.** 2 ed. Brasília: Plano, 2003.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, C. P. de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Líber, 2005.

Política Educacional Brasileira II

Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 84 p.5 a 16, fevereiro de 1993.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil.** A Constituição do liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961). Papirus. Campinas/SP.1990.

Cadernos CEDES, ano XXI, nº 55. Políticas Públicas e Educação, nov/2001.

Projetos e Programas Federais - MEC

Projetos e Programas Estaduais - SEED

Documentos da APP Sindicato.

Artigos Recentes de Jornais e Revistas sobre Economia e Educação.

Sítios na Internet - MEC, INEP, CNE, SEED.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID:** os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel, PR: Edunioeste, 2000.

_____, **O capital financeiro e a educação no Brasil.** Campinas, SP: FE/UNICAMP. Tese (Doutorado).Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Xavier. Área: História, filosofia e educação.

Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. nº 77, v. 22 dez/2001

Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. nº 80 v. 23 set/2002

Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. nº 82, v. 24 Abr/2003

HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ileizi L. F. (Orgs.). **Educação e Estado:** as mudanças no sistema de ensino no Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Editora da UEL, 2001.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

NAGEL, Lizia Helena. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis Mary G. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 99-122.

NOGUEIRA, Francis Mary G. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

_____, e RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2003.

Revista de Educação nº 204, abril 1998. O Cérebro do MEC. Entrevista. Maria Helena Guimarães de Castro.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional**. Campinas-SP, Editora Autores Associados, 1998.

_____, **A Nova lei da Educação**. LDB. Trajetória, Limites e Perspectivas. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto & Outras. **Política Educacional**. DP& A Editora. Rio de Janeiro, 2000.

LEGISLAÇÃO:

Constituição Brasileira 1988

LDB 9394/96

Leis, decretos, portarias e resoluções federais/estaduais diretamente relacionados com política educacional (1990-2006).

Lei 10172/01 - Plano Nacional de Educação

Plano Estadual de Educação do Paraná e do Município de Cascavel

Educação e Trabalho

ALVES, Giovanni. **O que é a mundialização do capital** Trabalho e Mundialização do Capital - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. Praxis, 1999.

_____, toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. In: **Revista de Estudos da Educação**, Maceió: Edufal, v. 10, n. 16, p. 61-76, jun.2002.

BAGGIO, Letícia; PEREIRA, Márcia de Andrade; WALTRICK, Maria Salete. Como manter a empregabilidade em tempos de crise. In: I ENCONTRO ESTADUAL DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO E I SIMPÓSIO DE GESTÃO INDUSTRIAL. **Anais**. Ponta Grossa, PR, 26 a 30 set. 2005.

Disponível

em:

<http://www.pg.cefetpr.br/wt/artigosAprovados/art7.pdf>



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

BERGER FILHO, Ruy Leite. Ensino Médio: Os desafios da inclusão."In: BRASLAZSKY, Cecília. **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Brasília: Unesco, 2002. p. 281-310.

CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio, RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

CÊA, Georgia S. S. Os desafios do ensino médio integrado frente à hegemonia da educação profissional desintegrada. In: II SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2005, Cascavel. **Anais**. Cascavel, 2005. p. 1-15.

CÊA, Georgia S. S.; SANDRI, Simone. Formação geral e mundo do trabalho: horizontes em disputa. In: VI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES / II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES - CURRÍCULO: PENSAR, INVENTAR, DIFERIR. **Anais**. Rio de Janeiro: 2004. v. 1, p. 1716-1729.

DERMEVAL, Saviani. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, mar. 2003, p. 131-152. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/>.

ENGUITA, Mariano. F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas In: (Cap. 4). **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho & Crítica**. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. São Leopoldo: Editora Unisinos, NETE. N. 2, set. 2000, p. 79-91.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Cap. XII (Divisão do trabalho e manufatura).

MELLO, Guiomar Namo de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX**. Porto Alegre : Artmed, 2004. (p.187-195; 203-209).

MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. In: **Trabalho e Educação - Revista do NETE**. Belo Horizonte: FaE/UFGM, n. 3, jan/jul, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 401-422. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/2005/boletim_bibliografico/textoscompletos/educacaoprofissional.pdf



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

SMITH, Adam. **Uma investigação sobre a natureza e causa da riqueza das nações**. Livro 1. São Paulo : Hemus, 1981.

Fundamentos da Educação Especial

AMARAL, Lígia A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE - Brasília, 1994.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs) Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 21 - 51.

BRASIL, Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação - Convenção da Guatemala. Brasília, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira - Integração/Segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educação, 1993.

CARVALHO, Rosita Édler. Recomendações de organismos internacionais sobre educação especial. In: **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações**. Cadernos CEDES, ano XIX, nº 45, 1ª ed., Campinas - SP, setembro de 1.998.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Documento Preliminar. SEED/DEE, Curitiba, 2006.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/2003 da educação especial. Curitiba: CEE, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Inclusão e Diversidade: reflexões para a construção do projeto político pedagógico. Curitiba: SEED/DEE, 2006.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental: Da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

ROSSETTO, E.; IACONO, J. P.; ZANETTI, P. da S. Pessoa com Deficiência: caracterização e formas de relacionamento. In: **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

SILVA, O.M. da S. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

VYGOTSKY, L.S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

Fundamentos da Educação Infantil

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AYOUB, Eliana. Brincando com Ritmo na Educação física. In: **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, Vol 6, n. 34, p. 49-57, jul/ago 2000.

BETTELHAIM, B. **A psicanálise dos Contos de fadas**. Rio de Janeiro. Paz e Terra.1980.

CAMPOS, Rosânia. **Políticas Governamentais: histórias ou estórias**. texto mimeo.

DIATKINE, R. Histórias sem fim. In: **Revista Veja**. 17 marco 1993. p. 7-9.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, N. A brincadeira e o desenho da criança. In: **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. p. 116 a166.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. www.ufsc.br/ndi, NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil.

LEONTIEV. O homem e a Cultura In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Livros Horizontes, Lisboa. 1978.

MELLO, Suely Amaral. **A educação da criança de 0 a 3 anos**. Marília: Unesp: mimeo 2000

_____, Suely Amaral. **A Criança de 3 a 6 anos**. Marília: Unesp: mimeo. 2000

MELLO, S. A. **Trabalho com projetos na pré-escola: uma alternativa metodológica**. Marília, Unesp: mimeo. 1997.

MEREDIEU. O desenho infantil. São Paulo; Cultrix, 1994

OLIVEIRA, V.B. (Org). **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. São Paulo: Vozes.2000.

PASSETI, Edson. **As crianças brasileiras: um pouco da sua história**. texto mimeo.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84
Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590
Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná
www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

POSTERNAK, L. O direito a verdade. In: **Revista Isto É**. n. 1686
23 janeiro 2002.p.7-11

ROSSETI-FERREIRA, M. C. **Os Fazeres da Educação Infantil**. São
Paulo, Cortez, 1998.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**. Porto Alegre:
mediação, 1998.

VIGOTYSK. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A
Formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes,
1998.

Recursos bibliográficos necessários.

Considerando a necessidade constante de atualização de
bibliografia o curso estava que serão necessários
investimentos de entorno de trinta mil reais, o que equivale a
cerca de quatrocentos exemplares distribuídos entre as
disciplinas do curso.

E) RECURSOS DE LABORATÓRIOS:

Recursos existentes de laboratório: (descrever os recursos de
laboratório existentes e disponíveis para o curso);

Um laboratório de prática de ensino que funciona na sala de
aula do quarto ano, que na prática é laboratório apenas no
período vespertino, pois, matutino e noturno é sala de aula.

Um laboratório do Centro de Educação Comunicação e Artes
(CECA), de uso compartilhado entre os cursos de Letras e
Pedagogia.

Recursos necessários de laboratório: (descrever os recursos de
laboratório necessários à aquisição para o funcionamento do
curso).

Um laboratório de ensino para crianças que seja também
equipado com recursos midiáticos.

Brinquedoteca e biblioteca infantil;

Os investimentos em laboratórios necessários para melhor
qualificação do curso estão em torno de cem mil reais, para
adequação de espaço e aquisição de mobiliários e equipamentos
da área, tais como carteiras adequadas a faixa etária das
crianças, livros infantis, brinquedos, jogos, equipamentos
midiáticos, materiais, etc.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx.P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

F) OUTROS RECURSOS NECESSÁRIOS.

Construção de espaço adequado para laboratório e brinquedoteca, com acessibilidade para visitação de escolas e atendimento ao público externo.

RESOLUÇÃO Nº 287/2016-CEPE, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2016.

Aprova o projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, do *campus* de Foz do Iguaçu, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) deliberou, em reunião ordinária realizada no dia 8 de dezembro do ano de 2016, e o Reitor, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais;

Considerando o contido na CR nº 48982/2016, de 2 de setembro de 2016;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar, conforme o Anexo desta Resolução, o projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, do *campus* de Foz do Iguaçu, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Cascavel, 8 de dezembro de 2016.

Paulo Sérgio Wolff,
Reitor.

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 287/2016-CEPE, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2016.

I - IDENTIFICAÇÃO

CURSO: Pedagogia		
CAMPUS: Foz do Iguaçu		
CENTRO: Educação, Letras e Saúde		
NÚMERO DE VAGAS: 40		TURNOS: Noturno
LOCAL DE OFERTA: Campus Foz do Iguaçu		
CARGA-HORÁRIA EM HORAS: 3.348		
MODALIDADE DE OFERTA	X	PRESENCIAL
		À DISTÂNCIA
GRAU DE CURSO		BACHARELADO
	X	LICENCIATURA
		TECNOLÓGICO
INTEGRALIZAÇÃO	Tempo mínimo: 4 anos	
	Tempo máximo: 7 anos	
COM ÊNFASE EM:		VAGAS: 40
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2017		

II – LEGISLAÇÃO

DE AUTORIZAÇÃO E CRIAÇÃO DO CURSO (Resoluções COU/Cepe, Parecer CEE/PR, Resolução Seti e Decreto)
Decreto Presidencial 70.521/75 Decreto Presidencial 77.308/76 de 17/03/76 Decreto Estadual 1384/1999 Lei Municipal n.º 885/71 de 27/10/71 Parecer CEE nº 71/76 de 29/01/76
Parecer CEE/CES Nº 10/15 APROVADO EM 25/03/15 CEE/PR - RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.
Decreto Estadual nº 2157/15 Decreto Estadual nº 6948/2010 , de 05 de maio de 2010, reconhece o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, Ofertado pela Unioeste. Resolução nº 377/2007-CEPE , Aprova alteração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – <i>campus</i> de Foz do Iguaçu, (ALTERADA) pelas Resoluções nº 229/2009-CEPE e nº 295/2010-CEPE. Parecer CEE/CES 10/15 de 25/03/15 Parecer CEE/CES 135/10 de 02/03/10
BÁSICA (Resolução e Parecer do CNE, do CEE e da Unioeste, as DCN's do curso; e Legislação que regulamenta a profissão, quando for o caso)
a. Resolução nº 028/2003-COU, Aprova o Regimento Geral da Unioeste; b. Resolução nº 102/2016-CEPE, que aprova o Regulamento de Elaboração e Alteração de Projeto Político-Pedagógico de Curso de Graduação na Unioeste; c. Resolução nº 095/2016-CEPE, que aprova os turnos de oferta, o horário de funcionamento, a duração da aula e define o trabalho discente efetivo nos cursos de graduação da Unioeste; d. Resolução 138/2014-CEPE, aprova as diretrizes para o ensino de graduação da Unioeste,

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 287/2016-CEPE, DE 8 DE DEZEMBRO DE 2016.

revoga a Res. 287/2008-CEPE;

e. Resolução nº 097/2016-CEPE, que aprova o regulamento da oferta de disciplinas nos cursos de graduação da Unioeste;

f. Resolução 385/2008-CEPE, Regulamento Geral de Estágio Supervisionado dos Cursos de Graduação;

g. Resolução nº 304/2004-CEPE, Regulamento Geral de Trabalho de Conclusão de Curso;

h. Resolução nº 099/2016-CEPE, que aprova o regulamento de Atividades Acadêmicas Complementares;

i. Resolução nº 034/2000-COU, critérios para elaboração e a determinação do índice de Atividade de Centro;

j. Res. 317/2011-CEPE, institui o Núcleo Docente Estruturante (NDE), nos cursos de graduação;

k. Resolução nº 093/2016-CEPE, que regulamenta o Sistema de Gestão Acadêmica – Academus, dos cursos de graduação da Unioeste;

l. Resolução nº 098/2016-CEPE, que aprova o regulamento para a oferta de atividades na modalidade de educação à distância nos cursos presenciais de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná;

m. Resolução nº 101/2016-CEPE, que aprova o Regulamento de Avaliação da Aprendizagem, Segunda Chamada de Avaliação e Revisão de Avaliação;

b) Resolução nº 100/2016-CEPE, que aprova Regulamento do Aproveitamento de Estudos e de Equivalência de Disciplinas nos Cursos de Graduação, na Unioeste;

c) Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/96;

d) Resolução CNE/CP 01/2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

e) Resolução CNE/CP n.º 02 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. (REVOGADA) pela Res. CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, Define as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduação e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;

f) Parecer CNE/CP de nº 09/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

g) Parecer CNE/CP 21/2001, que dispõe sobre a Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

h) Parecer CNE/CP 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

i) Parecer CNE/CP 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

j) Resolução nº 1 de 17/06/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana;

k) Decreto nº 5.296/2004, Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras

de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;

l) Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

m) Deliberação CEE nº 04/2006, de 02/08/2006, que institui normas complementares às Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

n) Deliberação CEE nº 07/2006, de 10/11/2006, de inclusão dos conteúdos de História do Paraná no currículo da Educação Básica;

o) Decreto nº 5626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000;

p) Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Oferta de até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância nos cursos presenciais e reconhecidos em fase de regulamentação na Unioeste);

q) Deliberação nº 02/2009 – CEE estabelece normas para a organização e a realização de Estágio obrigatório e não obrigatório na Educação Superior [...];

r) Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, alterada pela Portaria Normativa nº 23, de 1 de dezembro de 2010, referente as informações acadêmicas;

s) Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996 que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos;

t) Resolução CNE/CES nº 3/2007 e Parecer CNE/CES nº 261/2007 que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências;

u) Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002. Resolução CNE/CES nº 2 de 15 de junho de 2012. Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente. Deliberação nº 04/2013-CEE estabelece normas para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal nº 9795/1999, Lei Estadual nº 17.505/2013 e Resolução CNE/CP nº 02/2012;

v) Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 – Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying);

w) Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001, introduziu no Código Penal a tipificação do crime de assédio sexual;

x) Lei nº 12.250, de 9 de fevereiro de 2006. Veda o assédio moral no âmbito da administração pública estadual direta, indireta e fundações públicas.

III – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

JUSTIFICATIVA:

No ano de 2016, novas orientações legais para os cursos de licenciatura fomentaram a necessidade de reformulação do curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu. Somado a isso, o colegiado já vinha empreendendo sistemático debate para reformular o Projeto Político Pedagógico do curso, doravante PPP, visando melhorias no curso.

A implantação do Projeto Político Pedagógico será gradativa a partir do ano letivo de 2017, com oferta de 40 vagas anuais e turno de funcionamento noturno tal integralização se fará no ano de 2020. Atualmente o curso de Pedagogia forma o Pedagogo articulador do trabalho pedagógico, para atuação na Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica das unidades escolares e educativas e docente para a Educação Infantil, para a educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio.

De acordo com a Resolução de nº 1, de 2 de julho de 2015 – Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em seu Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015). Em atendimento a Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004, os conteúdos relacionados aos Afrodescendentes e Indígenas serão trabalhados nas disciplinas de História da Educação II e História da Educação III e na disciplinas de Fundamentos teóricos metodológicos da História de Geografia. Em atendimento a Lei as Políticas de Educação Ambiental Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Deliberação CEE/PR nº4, de 12 de novembro de 2013 - Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal nº 9.795/1999, Lei Estadual nº 17.505/2013 e Resolução CNE/CP nº 02/2012, os conteúdos de Educação ambiental serão trabalhados nas disciplinas de Fundamentos teóricos metodológicos das Ciências Naturais. De acordo com o Decreto 5622/2005 essa instituição oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em caráter obrigatório e na grade curricular do curso. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº8, de 06 de março de 2012; Resolução CNE/CP nº1, de 30 de maio de 2012), os conteúdos referentes aos Direitos Humanos serão ofertados por meio das disciplinas de Filosofia I, Organização do Trabalho Pedagógico I, História da Educação I, Sociologia II, Sociologia II, História da Educação III, Política Educacional II e Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a Lei 13.146/2015 em seu Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, a Unioeste, campus de Foz do Iguaçu por meio do Programa de Educação Especial PEE tem acompanhado as pessoas com deficiência matriculadas nessa instituição. Em relação a Portaria Normativa 40/2007, os acadêmicos dessa instituição tem acesso as informações por meio de murais, editais afixados em painéis e salas de aula, tem-se o Sistema Academus, no qual o acadêmico tem acesso a horário, calendário, cursos, serviços, notas e outros.

A pesquisa científica nessa instituição segue a resolução CNS 196/96, que trata da ética na pesquisa com seres humanos, para esse fim mantém um Comitê composto por pesquisadores que procedem análise dos projetos de pesquisa. As reformulações foram democraticamente realizadas por meio de debates envolvendo professores do curso de Pedagogia, Núcleo Docente Estruturante do Curso e alunos. As reformulações foram realizadas em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996 e a Resolução nº 2 de 2015, determinam que os cursos de licenciatura reorganizem os PPP de modo a atender os seguintes núcleos de estudo e pesquisa: Núcleo de estudos de formação geral; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional incluindo conteúdos específicos e pedagógicos; Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. O primeiro núcleo deverá abranger fundamentos da educação, conteúdos e conhecimentos pedagógicos e específicos interdisciplinares, princípios de justiça social, respeito à diversidade, gestão democrática, avaliação, diversidade social e cultural, planejamento, desenvolvimento humano, políticas de financiamento, avaliação e currículo, conteúdos atinentes às modalidades da educação básica, linguagens, códigos e tecnologias, trabalho, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, ética, estética e ludicidade, legislação e organização da educação nacional. O segundo Núcleo deverá englobar conhecimentos pedagógicos, filosóficos, históricos, antropológicos, psicológicos, linguísticos,

sociológicos, políticos, econômicos e culturais. O terceiro núcleo abrange as atividades teórico-práticas, tais quais participação em eventos e projetos de extensão e pesquisa.

Junto às mudanças legais, o colegiado também optou por reformulação do PPP visando atender às necessidades do momento histórico atual, embora mantendo o caráter do projeto original, voltado à formação de profissionais habilitados para atuar na Articulação do Trabalho Pedagógico; na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas. O comprometimento dessa Instituição de Ensino Superior focaliza a formação de profissionais atuantes e qualificados. O colegiado entende que a reformulação do PPP deve ser constante, de modo a acompanhar mudanças históricas e sociais. No ano de 2016, Foz do Iguaçu conta com cinquenta e uma (51) Escolas Municipais que ofertam Ensino Fundamental, anos inicial e vinte e oito (28) Escolas Estaduais. Por meio dos estágios supervisionados e projetos de extensão e pesquisa, o curso de Pedagogia tem inserção social no município onde está inserido. Assim como a Unioeste, as escolas de Foz do Iguaçu também são espaços para formação dos pedagogos.

Freire (1997) afirma que o profissional da educação deve levar os alunos ao conhecimento, e não a verdades absolutas. Ninguém ensina nada a ninguém, entretanto as pessoas não aprendem sozinhas. Nesse ponto entram em cena as instituições e comunidade educativa, que “se educam entre si mediados pelo mundo”. Esse pensamento, grosso modo, expressa parte do que seja qualificar, preparar a partir de uma perspectiva emancipatória.

A preocupação em continuar a ofertar um curso de qualidade que repercuta positivamente na sociedade também instigou a reformulação desse PPP. Atentos ao debate nacional por meio de Fóruns e a atuação do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino, observa-se as demandas sociais relacionadas à formação de professores e à atuação do pedagogo. Além disso, é preciso considerar que o PPP de uma Universidade localizada na fronteira entre três países, deverá contemplar, em seu texto, questões singulares relacionadas a realidade local, articulada a concepção de educação e formação humanas proposta pelo colegiado desse curso. Tal posicionamento deve estar atento a formar um professor pesquisador, no sentido de buscar mais conhecimentos concernentes às áreas específicas do conhecimento que são trabalhadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No PPP de 2016, mantém-se o perfil dos profissionais da educação a serem formados no curso de Pedagogia: professores para a educação básica, pedagogos articuladores do trabalho pedagógico em espaços formais e não formais de educação e pesquisadores da educação. A perspectiva para a formação de professores é a da emancipação humana, o que se dá por meio do método materialista histórico e dialético.

HISTÓRICO:

O curso de Pedagogia da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu tem sua origem histórica vinculada ao curso de Pedagogia do Campus de Cascavel. Desde agosto de 2000, foram implantadas, progressivamente, as primeiras turmas, tendo formado os primeiros pedagogos em setembro de 2004. Seu perfil está associado às necessidades regionais, que buscam atender os vários sistemas de ensino.

Atendendo uma demanda populacional do território compreendido ao Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, num total de 9 municípios, o curso constitui um anseio histórico de formar profissionais para atuarem na educação infantil, nas séries iniciais, na organização do trabalho pedagógico como supervisores, orientadores e gestores da área da educação, contribuindo de maneira expressiva para a solidificação de um profissional consciente do papel da educação e da escola na nossa sociedade.

O primeiro vestibular ocorreu no primeiro semestre do ano de 2000, sendo um vestibular fora de época, com a abertura de 50 vagas para as quais concorreram quase seiscentos candidatos. As aulas

para essa primeira turma iniciaram em agosto de 2000. O próximo vestibular ocorreu no início de 2002, junto com os demais cursos, não mais fora de época. Também foram reduzidas de 50 para 40 vagas, a partir de uma solicitação do próprio corpo docente, pois as salas de aula do campus não comportam um número tão elevado de alunos, causando dificuldades de ordem didática.

O curso foi inicialmente ofertado na modalidade de expansão de vagas do curso de Pedagogia do Campus de Cascavel. Somente após a existência de um certo número de docentes, já articulados com a proposta do curso e um corpo docente composto de quatro turmas, equivalentes às quatro séries do curso, foi possível a construção, tramitação e aprovação do Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio de Foz do Iguaçu. Isso ocorreu em 2004 e 2005.

O curso tem um corpo docente pluridisciplinar, já que a formação do pedagogo exige uma articulação com a filosofia, sociologia, psicologia e história, no mínimo. O coletivo do curso, articulada à concepção que orienta seu PPP, compreende que o docente, mesmo que não tenha formação na área específica do curso, necessita criar uma identidade com o curso e uma dedicação que possibilita um coletivo que administra o curso de forma amplamente participativa.

Os alunos se organizaram em um Centro Acadêmico, sendo sua organização amplamente apoiada pelo corpo docente e coordenação, a partir do entendimento de que o Centro Acadêmico é uma das instituições portadoras da possibilidade de politização do movimento estudantil. O processo de formação desse Centro Acadêmico e a respectiva aprovação de seu Estatuto foi amplamente aberto e democrático e ocorreu em 2004.

O curso formou a sua quarta turma e tem conseguido marcar a sua clara posição de defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Prova disso é que já realizou diversos eventos acadêmicos gratuitos e extensivos aos professores da rede pública municipal e estadual de respectivamente, Educação Infantil, Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio de Foz do Iguaçu e região, além de ser o primeiro curso da Unioeste-Campus de Foz do Iguaçu a promover uma Especialização *Lato Sensu* também gratuita, a qual o colegiado pretende institucionalizar sua oferta permanente.

O curso de Pedagogia também instituiu a Semana Acadêmica gratuita, hoje denominada Jornada de Estudos Pedagógicos, diferente dos demais cursos do Campus que até então sempre cobravam dos alunos uma taxa para inscrição no evento. O curso divide as vagas desse evento entre os acadêmicos e os professores da Rede Municipal e Estadual, numa parceria com a APP-Sindicato e o SISMUFI, as vagas foram ampliadas, pois atualmente o campus possui auditório que acomoda 350 a 400 pessoas.

De 2004 a 2016 foram realizadas 14 semanas acadêmicas, todas em parceria com os sindicatos dos docentes do Estado do Paraná e do Município. Por meio de atividades de extensão universitária e pesquisas, o colegiado de Pedagogia acompanha os alunos egressos do curso. Os egressos do curso de Pedagogia trabalham como pedagogos, orientadores educacionais, supervisores educacionais, professores de educação infantil, professores de anos iniciais do ensino fundamental, professores de fundamentos e matérias pedagógicas no ensino médio, professores universitários, profissionais da educação em espaços não formais de ensino, como Organizações Sociais e associações, professores, monitores e coordenadores em instituições de regime de internato para crianças e adolescentes. A ampla maioria é funcionário público em redes estaduais e municipais de ensino. O curso de Pedagogia está inserido em uma universidade multicampi, com sede em Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão. A universidade como um todo tem 34 cursos de Mestrado e 10 cursos de Doutorado. Assim o Curso de Pedagogia segue propondo modificações no Projeto Político Pedagógico para proporcionar e atender as necessidades dos nossos acadêmicos, tais necessidades vão desde um horário diferenciado para orientações como também ofertar formação focalizada nas questões singulares da fronteira, pois tem-se um contexto linguístico e sociocultural complexo.

CONCEPÇÃO, FINALIDADES E OBJETIVOS:

O curso de Pedagogia, da UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, tem como finalidade a formação plena e integral de profissionais da educação, para atuar no sistema educacional brasileiro, no ensino fundamental e médio.

O Centro de Educação, Letras e Saúde, onde está sediado o curso de Pedagogia, tem 3 programas de pós-graduação, sendo dois que se articulam com o curso de Pedagogia: o mestrado e doutorado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteira e o Mestrado em Ensino. Alguns professores do curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu são docentes nestes mestrados. Assim há uma ampla articulação entre o curso de Pedagogia e a pós-graduação *Stricto Sensu* e possibilidade de prosseguimento de estudos para os egressos. Além de atuação em mestrado e doutorado, o colegiado de Pedagogia tem atuado em outras modalidades de formação inicial e continuada, abarcando, inclusive, a questão da diversidade cultural. No que se refere à formação continuada, o colegiado atua no Curso de Especialização em Educação do Campo, Curso de Pedagogia como segunda Licenciatura para atender a professores da rede pública, Formação continuada a oferta de Formação Pedagógica para Bacharéis. Outra atividade formativa do colegiado ocorre na organização de Grupos de Pesquisa, conforme relacionado: Educação, Diversidade e Inclusão no Contexto de Fronteira (EDICF); Práticas Educativas (MEDIAR); Pesquisas interdisciplinares em Gestão e Política Educacional (GEPI); Psicanálise e Educação – Estudos e pesquisas; Pesquisa em Patrimônio Cultural e Turístico; Pesquisa dos Fundamentos da Filosofia, da História e Educação; Avaliação, Mídias e Formação de Professores; Estado, Sociedade, Trabalho e Educação (GEPEST) e (GEPPE)

Vários cursos de extensão são ofertados pelo colegiado, que atua na formação continuada de professores da rede Estadual e municipal. Atualmente os cursos de extensão ocorrem em parcerias com o Núcleo Regional de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Nas atividades de extensão, ensino e pesquisa, o colegiado já atua em temáticas atinentes à diversidade cultural e linguística.

Quanto a concepção, o Curso de Pedagogia pressupõe um estudo das ciências dos meios para conduzir o ser humano a um conhecimento específico e, naturalmente, a ciência da organização para a viabilização desse objetivo geral.

Pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Em uma perspectiva materialista histórico-dialética, o pedagogo empenha-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares a apropriação dos conhecimentos sistematizados. O método materialista histórico-dialético do curso de Pedagogia significa o empenho para a socialização do conhecimento às classes populares e, também, na luta pela emancipação humana. Marx, Gramsci e Vigotski são alguns dos principais referenciais adotados para fundamentar o método no curso de Pedagogia. A pedagogia histórico-crítica é um dos modelos pedagógicos que podem ser adotados tendo em vista o método materialista histórico-dialético, assim, como as pedagogias da União Soviética socialista, tais como a escola do Trabalho de Pistrak, a escola de Makarenko e os princípios pedagógicos da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Em consonância com a escola do trabalho, o curso visa a formação humana para a compreensão dos processos produtivos e para a luta contra toda forma de alienação e exploração do trabalho. Em consonância com a teoria de Vigotski e com a pedagogia histórico-crítica, o curso de Pedagogia visa a democratização do conhecimento.

De acordo com Duarte (2011), a pedagogia histórico-crítica defende fundamentalmente a socialização pela escola das objetivações mais elevadas do gênero humano, ou seja, da ciência, da filosofia e da arte em sua forma mais elaborada, seu embasamento é precisamente o que a vida humana, em um modelo comunista, deve ser uma vida plena de conteúdo, da mesma maneira que as relações entre os sujeitos na sociedade comunista se tornam plenas de sentido.

Entretanto, muitas vezes os conhecimentos clássicos legitimam a opressão, a desigualdade

social e a exploração. Para realizar a crítica da ideologia que legitima a exploração, e que muitas vezes está presente nos conhecimentos clássicos, nesse contexto cabe a pedagogia dialógica de Paulo Freire. Para este autor brasileiro, se a história foi feita pelos homens, somente por eles pode ser mudada. Para libertar-se da exploração que existe no mundo, entretanto, é preciso que o ser humano se liberte da ideia de que o mundo só pode existir na divisão entre opressores e oprimidos. No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire lembra que para muitos oprimidos, a libertação significa tornar-se o opressor. Portanto, a libertação da humanidade passa pela internalização da libertação. A transformação social não interessa aos opressores, por isso é dos oprimidos a tarefa histórica de libertação da humanidade. A libertação passa pela tomada de consciência crítica, que ocorre no processo dialógico e na práxis: ação, reflexão e ação.

A realidade brasileira não se difere dos demais países do mundo, uma vez que o capitalismo está estruturado mundialmente. Assim, a formação profissional, planejada e executada pelo Estado tende à fragmentação para atender apenas as necessidades da produção e reprodução do capital. Nessa relação de subordinação do trabalho ao capital, subordina-se também a condição de vida da população brasileira, uma vez que a organização política está para o capital e não para o ser humano. O desafio na formação está na capacidade de mudar essa lógica, na qual a organização econômica seja para a humanidade, como resultado de sua capacidade organizativa, pois, “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”¹. A transformação da sociedade depende das condições reais objetivas. Para isso, é necessária a negação da realidade por parte dos sujeitos sociais.

Na relação entre o capital e o trabalho, tem-se priorizado uma formação conforme os interesses do capital, por questões valorativas. Ou seja, nas relações históricas no sistema capitalista produziu-se também uma consciência burguesa em defesa do próprio capitalismo. “A consciência, portanto, é desde o início um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens”.² Como produto de uma relação burguesa, a consciência humana não pode ser outra coisa senão uma consciência burguesa. A negação dessa consciência depende então dos conteúdos que os sujeitos irão receber no processo de formação acadêmica. Essa é a tarefa do curso de Pedagogia. Compreender a realidade para interagir com ela conforme “a história da humanidade” que “deve sempre ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas”.³

Porém, o estudo da realidade deve servir de base teórica para a transformação da sociedade, pois toda a transformação social depende de seres humanos capazes de compreender a realidade para agir de forma eficiente. Todas as revoluções que aconteceram que influenciaram de forma decisiva na vida da humanidade, contaram com seres humanos com uma dimensão que extrapolou os limites de seu próprio tempo. A Revolução Burguesa contou com homens com essas características. “Os homens que estabeleceram o moderno domínio da burguesia eram alguma coisa em quase nada limitado pelo espírito burguês”.⁴ Se o espírito do Estado Burguês impõe limites à capacidade dos indivíduos, utilizando-se da dialética, dentro da contradição é possível avançar as condições impostas pelo próprio Estado Capitalista e trabalhar na perspectiva da formação plena de sujeitos históricos comprometidos com a emancipação humana.

Assim, recorremos também ao pensamento de Makarenko que, em seus princípios pedagógicos, dizia que: “*A pedagogia, especialmente a teoria da educação, é, sobretudo, uma ciência com objetivos práticos.*” Por isso, dizia ele, “*não podemos simplesmente educar um homem, não temos o direito de realizar um trabalho de educação, quando não temos à nossa frente aos olhos um objetivo político*”

¹ ibid XI tese sobre FEUERBACH. p. 14

² ibid. p. 43

³ Ibid. p.42

⁴ ENGELS, Friederich. **A dialética da natureza**. Prefácio p.16.

determinado.” Acrescenta ainda que: “*um trabalho educativo que não persegue uma meta detalhada, clara e conhecida em todos seus aspectos, é um trabalho apolítico*”.⁵ Sobre o trabalho educativo no contexto capitalista, Duarte explica que (2005, p. 206):

Vejam a complexidade da tarefa e o tamanho do desafio que devem ser enfrentados pelos educadores marxistas: 1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea.

Por isso, devemos considerar o trabalho docente, especialmente a definição dos fundamentos teóricos e filosóficos, como uma opção política, ao definirmos a emancipação humana como objetivo principal a ser perseguido.

A sociedade brasileira está estruturada nas classes sociais economicamente ativas, divididas entre dois grupos: os donos dos meios de produção e aqueles que têm apenas a força de trabalho. Com base nessa estrutura social, o Estado Capitalista limita a educação dos trabalhadores às técnicas e treinamento, educando desde a mais tenra idade a criança para a escolha de uma profissão, porque segundo o dicionário AURÉLIO, a profissão é: *Ato ou efeito de professar; Declaração pública de uma crença, sentimento, opinião ou modo de ser habitual*. É ainda *Condição social*, que significa *Estado; Atividade ou ocupação especializada, da qual pode se tirar os meios de subsistência; ofício; meio de vida, emprego ocupação, mister*. O Estado capitalista, que está fundamentado na filosofia liberal, criou a categoria do profissional liberal, para caracterizar bem o pensador defensor do *status quo* desse Estado. Ainda segundo AURÉLIO, Profissional liberal, *é profissão caracterizada pela inexistência de hierarquia e pelo exercício predominantemente técnico e intelectual de conhecimentos. De profissão I. Pela conduta ou modo habitual de agir*. Assim sendo, o Estado Capitalista não procura apenas especializar as pessoas para atividades específicas. As atividades produzem também os hábitos e comportamentos que são limitados aos interesses do modelo de produção.

No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a educação é vista como espaço de preparação da força de trabalho para atender às necessidades do capitalismo globalizado. Segundo Oliveira “*As relações entre planejamento social e educação podem ser compreendidas nos vínculos entre desenvolvimento e educação*”.⁶ As relações são estabelecidas a partir dos vínculos econômicos e da necessidade da formação de mão de obra especializada. Esse é o papel a ser desempenhado pelos Estados nacionais, segundo a concepção filosófica do capitalismo globalizado. Uma formação plena, multidimensional, só será possível rompendo com os limites da formação específica, da mão de obra especializada e recursos humanos para empresas nacionais e multinacionais. Mas, enquanto educadores

⁵ CAPRILES, René. **Makarenko; Princípios pedagógicos**. p. 89 – 90 ed. Spione 2002 São Paulo S.P.

⁶ OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação**. 2ª edição ed. vozes Petrópolis Rj. 1998

tem-se a tarefa de pensar a formação de sujeitos históricos inseridos e comprometidos com a verdadeira emancipação humana. Assim, começa a diferença entre a formação de recursos humanos e verdadeira formação humana. A formação de recursos humanos busca conteúdos específicos, associando-se às técnicas, visando a resultados imediatos, atendendo interesses do capital; a verdadeira formação humana tem compromissos históricos e universais com a humanidade, não visa apenas ao presente e não busca resultados imediatos, não está associada ao pragmatismo. A formação plena do ser humano busca os conteúdos na essência da história da humanidade, compreendendo as convenções pré-estabelecidas, construídas historicamente na dialética das lutas de classes, associando-se aos fundamentos da própria metodologia a ser aplicada para atender às necessidades naturais, históricas, culturais e sociais. São esses os objetivos a serem perseguidos pelo Curso de Pedagogia. Para atingir tais objetivos, é necessário o conhecimento da história, dos fundamentos, da nossa organização política, da forma de organização de Estado, das formas de governos e as leis que regem os destinos do povo brasileiro, conhecimentos clássicos, universais baseados na objetividade que, de acordo com Saviani (2003, p. 57-58).

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela.

Os laços da cultura eurocêntrica, como fenômeno da expansão do capitalismo mundial, influenciaram também na organização política do Estado brasileiro. Assim, as demandas do capitalismo, influenciaram de forma direta e indireta na forma de organização política e também na educação. Na forma de organização política, o capitalismo mundial apenas ajustou a tradição Greco-romana ao modo existencial da economia contemporânea. Portanto, a República Federativa do Brasil é a mais autêntica representação da organização do capitalismo mundial e, no momento, educar a população não é outra coisa a não ser prepará-los para uma vida economicamente ativa. Dessa forma, ser cidadão, no momento atual, é estar inserido no modelo de organização econômica e produzir para maior acúmulo de capital. As variantes do conceito de cidadania, muitas vezes, confundem o educador, que restringe seus objetivos em formar profissionais para galgar cargo nos postos de trabalho que muitas vezes nem existem.

O nosso modelo de organização republicana segue o que pensava Montesquieu: “*Em uma república, a virtude é uma coisa muito simples: é o amor pela república, é um sentimento e não uma série de conhecimentos; tanto o último homem do Estado pode ter esse sentimento como o primeiro*”.⁷ O conhecimento é coisa necessária para a formação plena, mas numa república a serviço da produção econômica, basta um treinamento básico acrescido de um sentimento de brasilidade e está formado o sujeito virtuoso, pacífico diante dos problemas sociais. “*É no governo republicano que precisamos de todo o poder da educação*”, diz Montesquieu, e acrescenta sobre as virtudes da educação para formar o cidadão com amor à pátria: “*Podemos definir essa virtude como o amor a leis e à pátria*”.⁸

⁷ MONTESQUIEU, Barão de. **Do Espírito das Leis**, p. 55. Ed Martin Claret. 2003 São Paulo SP.

⁸ Ibid p. 48

Feitas essas considerações, optando-se pela educação plena, multidimensional, na perspectiva de uma formação omnilateral e politécnica, nossa próxima tarefa é definir então quais conteúdos e disciplinas atenderão esses requisitos. Obedecendo às leis da dialética, a práxis nos leva a considerar a relação entre a prática e teoria, teoria e prática. Portanto, os conteúdos acoplados às disciplinas deverão estar associados às condições históricas necessárias e comprometidas com construção de uma sociedade justa na qual se realizará a verdadeira emancipação humana. O fazer e o pensar estão associados às necessidades imediatas e históricas, dos sujeitos, nas suas singularidades, mas também nas suas coletividades. São esses os critérios para a definição dos conteúdos componentes das disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Letras e Saúde do Campus de Foz do Iguaçu.

Considerando o ser humano em seu estado natural, sabemos que há necessidades imediatas, tais como: alimentação, vestuários, habitação como condições necessárias para dignidade humana. Enquanto esses elementos não forem universalizados será difícil uma luta consistente para emancipação social e humana. Nesse sentido, há contrastes na realidade brasileira - concentração de riquezas de um lado e absoluta miséria de outro - deixa a maioria da população em condições sub-humanas. Sabemos que a educação não é o motor do desenvolvimento, mas sem ela jamais acontecerá uma nação emancipada de fato. Visualizando esses elementos como primeira necessidade, devemos estabelecer então, como prioridade, os conteúdos que deverão responder com urgência as condições em que se encontra a população. O contraste da realidade brasileira e a pluralidade cultural no Brasil se acentuam na região da Fronteira *lócus* da formação e atuação dos professores formados pela Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu no estado do Paraná. De acordo com Oliveira (2003), a pluralidade também é linguística, pois 94% dos países do mundo falam mais de uma língua, situação que se confirma na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Há um cenário linguístico complexo pelas diversas línguas materializadas pelos alunos bilíngues nas escolas da região. As culturas e línguas diferentes na fronteira demandam que a formação de professores via Curso de Pedagogia contemple em seu PPP a realidade local concomitantemente à Resolução nº 2 de 1 de julho 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica, para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Segundo essas diretrizes, os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Os temas devem ser tratados de forma transversal nas diferentes áreas do conhecimento, com possibilidade de abranger “um campo específico e/ou interdisciplinar” (BRASIL, 2015, p.14). A orientação supracitada está incorporada no corpo das ementas das disciplinas desse documento.

Na região da fronteira, como em outras partes do Brasil, as contradições contidas no processo de uma formação humana emancipatória se expressam de um lado pela concentração de riquezas, e, do outro lado, pela absoluta miséria. Essa dualidade perversa deixa a maioria da população em condições subumanas. Reiteramos compreender que a educação é um dos elementos para o desenvolvimento da sociedade, assim, devemos estabelecer então, como prioridade, os conteúdos que deverão responder com urgência as condições em que se encontra a população atual.

Deveremos estabelecer três eixos da ciência para então fazer as subdivisões necessárias: 1) Conhecimento das Ciências Naturais e Exatas; 2) Conhecimento das Ciências Humanas e Sociais; 3) Conhecimento das Ciências Políticas. O conhecimento das Ciências Naturais faz-se necessário para

entender a humanidade e suas relações com a natureza, mas também como parte dela, tendo as Ciências Exatas como instrumento da compreensão do mundo físico. As Ciências Humanas são a dimensão necessária para o entendimento do nosso próprio ser enquanto existência, nas organizações sociais como condições históricas, sendo, portanto, tarefa do próprio ser humano produzir as transformações sociais. Por último, sendo a política, a ciência do poder e da organização, faz-se necessário que tenhamos em vista a necessidade da universalização dessa ciência como instrumento de luta e emancipação humana. Diante de tal concepção, faz-se necessário destacar que a estrutura do curso, bem como a efetivação teórico-prática, acompanha a formação omnilateral que culmina com o que apontamos como uma formação voltada para emancipação humana. Isso corrobora a opção pelo método do materialismo histórico-dialético. Resta agora ressaltar em quais aspectos se desdobram tais fundamentos no desenrolar das atividades do Curso de Pedagogia da Unioeste do Campus de Foz do Iguaçu.

O elemento que determina de forma mais clara a práxis, a ação, reflexão e ação, é o estágio supervisionado conforme está detalhado nesse texto. Um dos compromissos do curso de Pedagogia é com a atuação na educação pública. Sendo assim, o campo de estágio preferencial é o sistema escolar público. O Trabalho como articulador das atividades de ensino que pressupõe um vínculo com a realidade que supere a mera observação e vivência das práticas já realizadas no sistema escolar, leva necessariamente à intervenção coletiva no mesmo, oportunizando à universidade uma inserção menos artificial no mundo do trabalho real da escola, um estágio que extrapole as dimensões de observação e regência obriga ao envolvimento com a organização do trabalho pedagógico da escola, em todas as esferas, que vão do Projeto Político Pedagógico às políticas educacionais. Assim executado, o estágio também resulta na necessidade de uma formação continuada para a rede escolar, entre outros elementos que sejam apontados pela prática social das comunidades atendidas.

Prioriza-se nos estágios a vivência de atividades que remetam ao papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na escola, capaz de romper com a visão fragmentada da educação e do papel do pedagogo.

A história do curso de Pedagogia no Brasil⁹ mostra que desde sua criação em 1939, “apresenta uma faceta técnica acentuada nas décadas de 60 e 70, fator esse que denota claramente uma divisão no campo educacional, concebendo o pedagogo como o especialista em educação, como aquela figura que pensa” o trabalho pedagógico para os docentes “executarem”. Há dois equívocos nessa configuração que tomou o curso de Pedagogia nesse período, os quais possuem suas raízes no modo de produção capitalista, quais sejam: o aprofundamento da divisão pormenorizada do trabalho, na melhor tradição taylorista-fordista, através das inúmeras “habilitações” como administração e supervisão escolar, orientação educacional, coordenação pedagógica entre outras. Tal oposição entre o docente e o pedagogo seria prejudicial para o sistema escolar.

Quanto à fragmentação oriunda das habilitações, há que se destacar que a superação de tais cisões e divisões tem respaldo metodológico no materialismo histórico-dialético, principalmente por meio da categoria totalidade, previsto como referencial deste PPP. Essa opção metodológica não é exclusividade da Unioeste, está expressa também na trajetória dos movimentos de educadores objetivados a superar tais dicotomias tão antigas quanto o próprio Curso de Pedagogia no Brasil. Atualmente o Curso de Pedagogia segue representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Como prática do pedagogo na escola, na perspectiva da totalidade, é possível citar uma diversidade de ações: Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais Curriculares Nacionais do CNE; promover e

⁹ SILVA, Carmem Sílvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil; História e Identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do PPP e da proposta curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do “recreio”, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para a aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do PPP da escola; participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas objetivados na formação continuada do coletivo de professores; organizar a hora-atividade dos professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive; organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais concernentes aos preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor observados na Resolução n. 2 de 1 julho de 2015 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa.¹⁰

A presente concepção de trabalho pedagógico permite tecer considerações acerca do equívoco

¹⁰ Edital n.º 37/2004 do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Administração e Previdência. Departamento de Recursos Humanos.

da separação entre professor e pedagogo. O trabalho pedagógico parte e tem fim na docência, pois essa, além de encontrar-se homogeneamente atrelada à atividade-fim da escola, a extrapola. Não há como separar concepção e execução no processo educativo, assim, o profissional que articula o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o docente, não pode furtar-se de dominá-lo, pois a práxis educacional não permite ensaios experimentais, como se dá no campo de outras ciências. A pedagogia é uma ciência da prática social. Nesse sentido, a concepção de docência propõe caminhar por sendas não tão novas, já que este conceito tem seu registro na Língua Portuguesa, datado do ano de 1916, entretanto ainda carece de maior explicitação e reconhecimento, dada sua importância.

Na reelaboração do PPP como já elencado anteriormente, a docência figura como a base do processo formativo do Curso de Pedagogia, atende o disposto nas DCNs do Curso de Pedagogia, mas para além da legislação, busca demarcar a importância da docência no Curso de Pedagogia da Unioeste – Foz do Iguaçu. Para isso, busca em pesquisadores da área concepção do que seja formar em seu sentido amplo.

Docências provem do latim, seu sentido etimológico - *docere*- significa ensinar, dar a entender, instruir, mostrar, indica, portanto uma experiência de significação, formação e transformação. O exercício da docência exige além de vigilância epistemológica por parte do professor e da professora, disposição para aprender, buscar, dialogar com o outro, ampliar a leitura acerca da diversidade, ainda mais em uma região de fronteira.

Gómez (1998) expressa que a função docente bem como os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerada em relação às concepções que concebem a prática educativa. Considera a docência e o ensino como arte em que as ideias se materializam por meio do processo de ensino e aprendizagem, prática eminentemente professoral. Stenhouse (1987) assevera e ainda orienta que o ensino não deve ser entendido e muito menos praticado como uma rotina mecânica de gestão, pois como arte que é as ideias surgidas são experiência das e exigem uma aproximação face a face que só mesmo a docência pode ocasionar.

Neste modelo de ensino, o currículo precisa ser construído pelo professor e isso requer atividade criadora e intelectual a fim de aprofundar decisões e ações em torno dos valores educativos que serão mediados em sala de aula.

Há uma lógica instituída na formação de professores, que evidencia o caráter técnico e instrumental, cujo objetivo perpassa a transmissão de saberes como um instrutor que repassa saberes construídos por outrem.

A perspectiva do PPP do Curso de Pedagogia além de denuncia desse modelo de formação que treina peritos disciplinados (Canclini, 2008) anuncia a defesa de uma formação que tem como pressuposto a emancipação humana, com isso evidencia que as áreas de conhecimento dispostas no currículo do Curso, sejam a base da formação do professor e da professora no sentido integrador. Pois como expressa Gatti (2010) as propostas curriculares dos cursos de licenciaturas tem demonstrado poucos avanços em relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para enfrentar o campo de trabalho.

A formação no modelo da racionalidade técnica evidencia a separação entre a teoria e a prática, e isso reflete na prática pedagógica do futuro professor (a) em que a reprodução, deslegitima a possibilidade de autoria docente. Uma formação que valoriza a indissociabilidade da teoria e prática, expressa Contreras (2002), entende a sala de aula como o local onde a teoria e os conhecimentos aprendidos da prática e da experiência são organicamente trabalhados pelos professores e professores em sua opção pedagógica. Ou seja, ao contrário de uma atuação docente regulada por um sistema lógico e infalível de procedimentos, constituído a partir de um conjunto de premissas estabelecidas por agentes externos ao cotidiano da escola. A superação desse modelo significa valorizar a prática do professor, considerando sua função de construtor de conhecimento, e não mero instrutor que transmite os saberes produzidos por outros.

O ensino a sala de aula o encontro da teoria e da prática indissociáveis, permitem o imprevisível, a incerteza que é própria da sua realidade. Nessa perspectiva, a formação do (a) futuro professor (a) representa o compromisso assumido da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência.

A meta fundamental da formação de professores (as) para o exercício da sua prática educativa e de tão relevante profissão exige análise e intervenção nos mecanismos de socialização das novas gerações, contribuindo assim, com diferentes possibilidades de pensamento, e ações. Assim, considera o centro da investigação e da prática didática e pedagógica, os processos de ensino e aprendizagem, apoiados no conhecimento teórico e prático, oferecido pelas disciplinas que compõem o currículo do Curso de Pedagogia de forma interdisciplinar.

Importante destacar o pensamento de Gómez (1998) ao expressar que é uma ilusão considerar nas ciências humanas e, no âmbito educativo um esquema que transfere mecanicamente a teoria para a prática que se estabelece entre as ciências físicas e suas tecnologias. A proposição explícita neste PPP tem como base a aproximação da teoria e prática a partir de suas potencialidades, tendo como horizonte a aprendizagem significativa que eivada de significação contribui com a emancipação.

Nesta perspectiva, o currículo do ensino superior apontado através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, encontra na característica específica da Pedagogia uma necessidade inerente de utilizar-se da extensão universitária como instrumento de compromisso social. As atividades extensionistas, surgidas sempre da prática social, são expressão do vínculo e compromisso que temos com a sociedade, com a escola pública, gratuita e de qualidade e com a emancipação humana.

Quanto a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendemos que a educação infantil não é vista sob a ótica da mera escolarização, mas envolve a compreensão da sociedade, da infância e dos direitos sociais, que propicie condições para a atuação crítica; A compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, dos anos iniciais do ensino fundamental de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, física, psicológica, intelectual, social entre outras; Contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças nas creches, nas pré-escolas e nos anos iniciais do ensino fundamental com aulas mediadoras do conhecimento; Produzir conhecimentos teóricos e práticos que ajudem a mediar a formação das crianças na educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; Fortalecer e enriquecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; Promover reflexões e situações de formação e desenvolvimento da existência pessoal e sociocultural das crianças, nas quais as várias formas de expressão e linguagem se articulem num contexto lúdico e criativo de jogos e brincadeiras; Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares, sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes meios ambiental e ecológicos.

Coordenar as atividades acadêmicas a fim de que a pesquisa, o ensino e extensão se articulem com as atividades teóricas e práticas do curso, principalmente no que diz respeito as práticas de ensino sob forma de estágio supervisionado. Assim como, oportunizar aos acadêmicos do curso de pedagogia, um entendimento de educação que supere os espaços formais de escolarização, instrumentalizando-os para atuar nos diversos espaços sociais onde ocorra o processo educativo.

PERFIL DO PROFISSIONAL - FORMAÇÃO GERAL E ESPECÍFICA:

Profissional com formação plena comprometido historicamente na luta pela emancipação humana: Articulador do trabalho pedagógico, no ensino, na organização do sistema, políticas educacionais das unidades escolares, na pesquisa, produção e socialização do conhecimento referente à educação, nos projetos em espaços educacionais formais e não-formais, tendo a docência como base de sua formação. Pedagogo articulador do trabalho pedagógico, para atuação na Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica das unidades escolares e educativas. Docente da Educação Básica dos seguintes níveis: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e suas modalidades.

METODOLOGIA:

A reformulação do PPP - 2017 mediante apreciação do colegiado do Curso de Pedagogia manteve a concepção metodológica para a organização dos conhecimentos necessários à formação pedagógica está associada ao conhecimento que será a base da formação humana. Portanto, ao analisar quais as ciências necessárias à formação humana, define-se também a metodologia para essa organização. O curso propõe acompanhamento pedagógico dos acadêmicos que tiverem o ingresso tardio, esse será realizado numa ação conjunta professor e coordenador do curso que farão um planejamento de recuperação dos conteúdos trabalhados.

O Materialismo Histórico é a concepção teórica que responde às exigências de uma formação humana plena e integral. É também um método eficiente para a análise da situação brasileira, bem como das estruturas e das instituições políticas, sociais e econômicas; razão pela qual deve orientar este PPP do Curso de Pedagogia do Campus de Foz do Iguaçu.

Pela concepção materialista da história, a teoria não é outra coisa, senão a realidade sistematizada; ou seja, é a racionalização da realidade empírica posta em estrutura lógica ao alcance da razão humana. Portanto, o profissional da pedagogia deve ter uma formação capaz de sistematizar a realidade transformando-a em teorias para a intervenção humana. Assim, na concepção materialista histórica, a preparação dos sujeitos para a ação é a metodologia da escolha das ciências necessárias a tal finalidade.

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração, a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são, pois, verificáveis por via puramente empírica.¹¹

Optou-se pela educação plena, multidimensional, refletindo-se na indissociabilidade entre teoria e prática, o que se evidencia como práxis pedagógica. No contexto do ensino universitário, como dita o Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, tal princípio encontra sua materialização na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O curso de Pedagogia orientado pelo referido método visa fornecer uma sólida formação teórica da sua prática social.

AVALIAÇÃO:

A avaliação é uma das atividades desenvolvidas na prática educativa para identificar situações-problemas, reorganização do planejamento de ensino e reflexão sobre a ação executada no processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino e deve ser efetivada de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso, detalhada em planos de ensino das disciplinas.

A avaliação, nesta perspectiva é indissociável do planejamento de ensino e aprendizagem,

¹¹ MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. HUCITEC. p. 26

conforme explicita Luckesi:

“Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção dos meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção.” (LUCKESI: 2001, p.118).

Deste modo, avaliação deve ser exercitada de forma permanente de forma que possa acompanhar continuamente o processo de ensino e de aprendizagem. Ao realizá-la é possível identificar em que medida os objetivos propostos foram alcançados, quais foram os progressos, as dificuldades, de tal forma que se possa, quando necessário, proceder às devidas correções.

Portanto, a avaliação reflete a qualidade do trabalho pedagógico e que tem nessa proposta uma continua possibilidade de reorganização do trabalho.

Neste sentido, tanto o professor quanto o aluno são avaliados, ponderando que as responsabilidades de um e de outro são distintas.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO DO CURSO

Ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) compete acompanhar, consolidar e atualizar, permanentemente, o projeto político-pedagógico do curso, conforme Resolução nº 317/2011 – CEPE. Nesse sentido, possui o papel de garantir uma política de acompanhamento e avaliação da proposta político-pedagógica do curso, a partir das deliberações do Colegiado de Curso, considerando a concepção, a estrutura, a organização e a integralização curricular da formação profissional para os necessários aprofundamentos, qualificação e redirecionamentos (atualização). São elementos do acompanhamento do NDE: os núcleos de fundamentação, as matrizes curriculares, os ementários, os planos de ensino, as metodologias, as estratégias pedagógicas, a avaliação ensino-aprendizagem e avaliação do curso. Além desse sistema de avaliação do curso, cabe destacar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do MEC/INEP, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, formado pelo tripé: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes (Exame Nacional dos Estudantes – ENADE).

Seguindo a perspectiva apontada no PPP do Curso, os objetivos da avaliação do curso visam compreender se o percurso da ação está em consonância com o planejamento da mesma, bem como melhorar a própria ação na intencionalidade de ressignificar a organização do trabalho pedagógico.

A auto avaliação do curso será realizada com a participação dos discentes e docentes do curso, por meio de seminário, encontros, colegiado todo início de ano ou a qualquer tempo que fizer necessário.

FORMAS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação das relações de ensino e aprendizagem é expressa através de notas aferidas a provas, trabalhos acadêmicos, seminários e participação em aula, instrumentos estes que permitem verificar os resultados do ensino e buscar meios para melhorar a aprendizagem dos alunos.

O curso proposto pelas suas especificidades de uma graduação em Licenciatura Plena compreende aulas teóricas, atividades como práticas curriculares e estágios supervisionados.

No que se refere as aulas teóricas são realizadas avaliações de acordo com a organização de

cada disciplina, devidamente aprovadas no colegiado do curso.

Nos estágios supervisionados, serão avaliadas as observações, ações e reflexões realizadas pelos alunos nos campos de estágio, tendo como principal objetivo problematizar a articulação entre teoria e prática. O estágio supervisionado é um elemento diferenciado no processo de formação dos acadêmicos, pois proporciona a vivência e o contato direto com possíveis ambientes de trabalho profissional. A avaliação é realizada pelo conjunto das orientações dos docentes orientadores, do docente da disciplina, do plano de trabalho, o desenvolvimento no campo de estágio, relatório ao final do tempo de estágio.

A avaliação do processo de ensino dos professores ocorre preferencialmente no início de cada ano quando o professor apresenta seu plano de ensino ao colegiado do curso, com o objetivo de refletir sobre o encaminhamento do ano anterior, apresentar novas propostas de ensino, inserir outras bibliografias. Caso os professores queiram agregar outras formas de encaminhamento os mesmos são feitos mediante apreciação do colegiado, dessa forma ocorre a reflexão sobre o fazer pedagógico.

IV – ESTRUTURA CURRICULAR - CURRÍCULO PLENO

DESDOBRAMENTO DAS ÁREAS/MATÉRIAS EM DISCIPLINAS

Área/Matéria	Código	Disciplinas	C/H
1. De Formação Geral (Forma o perfil nacional, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais)			
1.1 História		1.1.1 História da Educação I	68
		1.1.2 História da Educação II	68
		1.1.3 História da Educação III	68
1.2 Psicologia		1.2.1 Psicologia da Educação I	68
		1.2.2 Psicologia da Educação II	68
		1.2.3 Psicologia da Educação III	68
1.3 Filosofia		1.3.1 Filosofia I	68
		1.3.2 Filosofia II	68
		1.3.3 Filosofia III	68
1.4 Sociologia		1.4.1 Sociologia I	68
		1.4.2 Sociologia II	68
		1.4.3 Sociologia III	68
		1.4.4 Trabalho e Educação	68
1.5 Pesquisa Científica		1.5.1 Metodologia da Pesquisa em Educação	68
Subtotal			952
2. De Formação Diferenciada (Forma o perfil específico de cada curso)			
2.1 Teoria e Prática		2.1.1 Fundamentos Teóricos Metodológicos da História e Geografia	68
		2.1.2 Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática	68
		2.1.3 Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais	68
		2.1.4 Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa	68

		2.1.5 Fundamentos Teóricos Metodológicos de Arte e Movimento	68
2.2 Alfabetização		2.2.1 Alfabetização I	68
		2.2.2 Alfabetização II	68
		2.2.2 Educação de Jovens e Adultos	68
2.3 Educação Infantil		2.3.1 Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil I	68
		2.3.2 Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil II	68
2.4 Educação Especial e Língua de Sinais e Educação da Pessoa Surda		2.4.1 Fundamentos da Educação Especial	68
		2.4.2 Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	68
2.5 Didática		2.5.1 Didática I	68
		2.5.2 Didática II	68
2.6 Organização do Trabalho Pedagógico		2.6.1 Organização do Trabalho Pedagógico I	68
		2.6.2 Organização do Trabalho Pedagógico II	68
		2.6.3 Organização do Trabalho Pedagógico III	68
		2.6.4 Organização do Trabalho Pedagógico IV	68
2.7 Política Educacional		2.7.1 Política Educacional I	68
		2.7.2 I Política Educacional I	68
2.8 Disciplina Optativa		2.8.1 Disciplina Optativa	68
Subtotal			1428
3. Estágio Supervisionado			
3.1 Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado		3.1.1 Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado	136
		3.1.2 Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado	248
		3.1.3 Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado	248
Subtotal			632
4. Trabalho de Conclusão de Curso		4.1 Trabalho de Conclusão de Curso	136
Subtotal			136
5. Atividades Acadêmicas Complementares (mínimo de 5%)		5.1 Atividades Acadêmicas Complementares	200
Subtotal			200
TOTAL DO CURSO			3348

Observações:

- a) Tendo em vista o ingresso de alunos no curso durante a vigência do primeiro semestre, decorrente de outras chamadas do vestibular e do SISU, será realizado um acompanhamento desses acadêmicos nas disciplinas do primeiro semestre do curso, por meio dos seguintes procedimentos: a. preferência na

proposição de projetos de monitoria para os componentes curriculares do 1º e 2º semestres; b. estudos dirigidos dos acadêmicos em contraturno, acompanhados pelo professor da disciplina e disponibilidade do docente para atendimento; c. datas diferenciadas para a realização das avaliações desses acadêmicos; d. acesso aos materiais/conteúdos já trabalhados pelo professor.

- b) As atividades acadêmicas extraclasse, realizadas durante a graduação, correspondem a estudos em biblioteca e em laboratório, preparação de seminários, elaboração de trabalhos e relatórios, frequência em monitorias, trabalhos individuais ou em grupo, projetos técnicos e outras similares realizadas na Instituição de Ensino, em atendimento às DCNs (Resolução CNE/CES no 003/2007 e Parecer CNE/CES no 261/2007). Regulamentado na UNIOESTE pela Resolução 095/2016-CEPE.

V - DISTRIBUIÇÃO ANUAL DAS DISCIPLINAS

Código	Disciplina	Pré-requisito Código	Carga-horária Horas					Forma de Oferta
			Total	Teórica	Prática	APS	APCC	1º ou 2º Sem/ Anual
1º ano								
1	Psicologia da Educação I		68	68	-	-	12	1º S
2	Psicologia da Educação II		68	68	-	-	12	2º S
3	Filosofia I		68	68	-	-	12	1º S
4	Filosofia II		68	68	-	-	12	2º S
5	Organização do Trabalho Pedagógico I		68	68	-	-	12	2º S
6	Didática I		68	68	-	-	12	1º S
7	História da Educação I		68	68	-	-	12	1º S
8	História da Educação II		68	68	-	-	12	2º S
9	Fundamentos da Educação Especial		68	68	-	-	12	1º S
10	Fundamentos Teóricos Metodológicos da História e Geografia		68	68	-	-	12	2º S
Subtotal			680	680	-	-	120	
2º ano								
11	Sociologia I		68	68	-	-	12	1º S
12	Sociologia II		68	68	-	-	12	2º S
13	Filosofia III		68	68	-	-	12	1º S
14	Organização do Trabalho Pedagógico II		68	68	-	-	12	2º S
15	História da Educação III		68	68	-	-	12	1º S
16	Didática II		68	68	-	-	12	1º S
17	Alfabetização I		68	68	-	-	12	2º S
18	Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado		136	68	68	-	-	A
19	Disciplina Optativa		68	68	-	-	-	1º S
20	Metodologia da Pesquisa em Educação		68	68	-	-	12	2º S

21	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil I		68	68	-	-	12	2º S
Subtotal			816	748	68		108	

3º ano								
22	Política Educacional I		68	68	-	-	12	2º S
23	Sociologia III		68	68	-	-	12	1º S
24	Alfabetização II		68	68	-	-	12	1º S
25	Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado		248	68	180	-	-	A
26	Organização do Trabalho Pedagógico III		68	68	-	-	12	2º S
27	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil II		68	68	-	-	12	1º S
28	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática		68	68	-	-	12	1º S
29	Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais		68	68	-	-	12	2º S
30	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa		68	68	-	-	12	2º S
Subtotal			792	612	180	-	96	
4º ano								
31	Política Educacional II		68	68	-	-	12	2º S
32	Psicologia da Educação III		68	68	-	-	12	1º S
33	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS		68	68	-	-	12	A
34	Trabalho de Conclusão de Curso		136	68	68	-	-	A
35	Educação de Jovens e Adultos		68	68	-	-	12	2º S
36	Trabalho e Educação		68	68	-	-	12	2º S
37	Organização do Trabalho Pedagógico IV		68	68	-	-	12	1º S
38	Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado		248	68	180	-	-	A
39	Fundamentos Teóricos Metodológicos de Arte e Movimento		68	68	-	-	12	1º S
Subtotal			860	612	248	-	84	
TOTAL DE DISCIPLINAS			3148	-	-	-	-	
40	Atividades Acadêmicas Complementares		200	-	200	-	-	
TOTAL DO CURSO			3348					

Observações:

1. No lugar do CÓDIGO da disciplina utilizar numeração sequencial (a DAA codificará no sistema);
2. AP – Atividade ou aula Prática de laboratório e de campo;

3. APS - Aula Prática Supervisionada desenvolvida em laboratórios ou espaços que necessitam de supervisão direta do docente para o desenvolvimento da disciplina, não se aplica aos estágios;
4. APCC - Prática como Componente Curricular desenvolvida nas licenciaturas como metodologias de ensino explicitadas no Plano de Ensino. Não se aplica na tabela acima a somatória entre carga-horária teórica e prática.

VI – CARGA-HORÁRIA DO CURSO COM DESDOBRAMENTO DE TURMAS

DISCIPLINA	Ano Período	C/H TEÓRICA				C/H PRÁTICA					TCC ESTÁGIO		C/H Total de Ensino
		C/H Total	C/H Teóric a	*A/D Teóric a	Total	C/H Prátic a	Nº de Grupo s	Subtota l	*A/D Prática	Total	Nº de alunos	Total	
		1	2	3	4=2+ 3	5	6	7=5 x 6	8	9=7+ 8	10	11	12=4+9+11
1º ano													
Psicologia da Educação I	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Psicologia da Educação II	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Filosofia I	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Filosofia II	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Organização do Trabalho Pedagógico I	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Didática I	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
História da Educação I	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
História da Educação II	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Fundamentos da Educação Especial	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Fundamentos Teóricos Metodológicos da História e Geografia	1	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
SUB TOTAL		680	680	680	1360	-	-	-	-	-	-	-	1360
Sociologia I	2	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Sociologia II	2	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Filosofia III	2	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Organização do Trabalho Pedagógico II	2	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
História da Educação III	2	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Didática II	2	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Alfabetização I	2	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136

Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado	2	136	68	-	-	68	-	272	-	272	40	1360	1632
Disciplina Optativa		68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Metodologia da Pesquisa em Educação	2	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil I	2	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
SUB TOTAL		816	748	748	1496	136	-	340	-	272	-	1360	2992

DISCIPLINA			C/H TEÓRICA				C/H PRÁTICA				TCC ESTÁGIO		C/H Total de Ensino
	Ano Período	C/H Total	C/H Teórica	*A/D Teórica	Total	C/H Prática	Nº de Grupos	Subtotal	*A/D Prática	Total	Nº de alunos	Total	
		1	2	3	4=2+3	5	6	7=5 x 6	8	9=7+8	10	11	12=4+9+11
Política Educacional I	3	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Sociologia III	3	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Alfabetização II	3	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado	3	248	68	68	136	180	-	272	-	272	40	1360	1632
Organização do Trabalho Pedagógico III	3	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil II	3	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática	3	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais	3	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136

Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa	3	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
SUB TOTAL		792	612	612	1224	180	-	272	-	272	-	1360	2720
Política Educacional II	4	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Psicologia da Educação III	4	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Língua Brasileira de Sinais	4	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Trabalho de Conclusão de Curso	4	136	68	68	136	68	-	272	-	272	40	1700	1972
Educação de Jovens e Adultos	4	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Trabalho e Educação	4	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Organização do Trabalho Pedagógico IV	4	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado	4	248	68	68	136	180	-	272	-	272	40	1700	1972
Fundamentos Teóricos Metodológicos de Arte e Movimento	4	68	68	68	136	-	-	-	-	-	-	-	136
SUB TOTAL		860	612	612	1224	248	-	544	-	544	-	3060	4896
TOTAL		3148	2652	2652	5304	564	-	1156	-	1088	-	5780	11968

Observações:

O apoio didático será considerado, preparo de aula, correção de prova, coleta e preparação de material didático e atendimento ao aluno;

VII - QUADRO DE EQUIVALÊNCIA DO CURSO

CURRÍCULO EM VIGOR		CURRÍCULO PROPOSTO	
Disciplina	C/H	Disciplina	C/H
Sociologia 1º ANO	68	Sociologia I 2º ANO 1º SEMESTRE	68
Sociologia II 2º ANO	136	Sociologia II 2º ANO 2º SEMESTRE	68
		Sociologia III 3º ANO 1º SEMESTRE	68
Psicologia da Educação I 1º ANO	136	Psicologia da Educação I 1º ANO 1º SEMESTRE	68
		Psicologia da Educação II 1º ANO 2º SEMESTRE	68
Filosofia da Educação 2º ANO	136	Filosofia I 1º ANO 1º SEMESTRE	68
		Filosofia II 1º ANO 2º SEMESTRE	68
Metodologia da Pesquisa em Educação 1º ANO	68	Metodologia da Pesquisa em Educação 2º ANO 2º SEMESTRE	68
Organização do Trabalho Pedagógico I 1º ANO	136	Organização do Trabalho Pedagógico I 1º ANO 2º SEMESTRE	68
		Organização do Trabalho Pedagógico II 2º ANO 2º SEMESTRE	68
Didática I 1º ANO	68	Didática I 1º ANO 1º SEMESTRE	68
História da Educação I 1º ANO	136	História da Educação I 1º ANO 1º SEMESTRE	68
		História da Educação II 1º ANO 2º SEMESTRE	68
Psicologia da Educação II 2º ANO	68	Psicologia da Educação III 4º ANO 1º SEMESTRE	68
Filosofia 1º ANO	68	Filosofia III 2º ANO 1º SEMESTRE	68
Organização do Trabalho Pedagógico II 2º ANO	102	Organização do Trabalho Pedagógico III 3º ANO 2º SEMESTRE	68
História da Educação II 2º ANO	68	História da Educação III 2º ANO 1º SEMESTRE	68
Didática II 2º ANO	102	Didática II 2º ANO 1º SEMESTRE	68
Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado 2º ANO	136	Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado 2º ANO	136
Disciplina Optativa	68	Disciplina Optativa	68
Política Educacional I 3º ANO	68	Política Educacionais I 3º ANO 2º SEMESTRE	68
Alfabetização 3º ANO	136	Alfabetização I 2º ANO 2º SEMESTRE	68
		Alfabetização II 3º ANO 1º SEMESTRE	68
Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado 3º ANO	170	Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado 3º ANO	248
Organização do Trabalho Pedagógico III 3º ANO	102	Organização do Trabalho Pedagógico IV 4º ANO 1º SEMESTRE	68
Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil I 3º ANO	68	Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil I 2º ANO 2º SEMESTRE	68
Língua de Sinais e Educação da Pessoa Surda 3º ANO	68	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS 4º ANO	68
Educação e Trabalho 3º ANO	68	Trabalho e Educação 4º ANO 2º SEMESTRE	68
Política Educacional II 4º ANO	102	Política Educacional II 4º ANO 2º SEMESTRE	68

Fundamentos da Educação Especial 4º ANO	68	Fundamentos da Educação Especial 1º ANO 1º SEMESTRE	68
Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil II 4º ANO	136	Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil II 3º ANO 1º SEMESTRE	68
Educação de Jovens e Adultos 4º ANO	68	Educação de Jovens e Adultos 4º ANO 2º SEMESTRE	68
Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado 4º ANO	170	Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado 4º ANO	248
Trabalho de Curso 4º ANO	68	Trabalho de Conclusão de Curso 4º ANO	136
Teoria e prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental I 3º ANO	102	Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais 3º ANO 2º SEMESTRE	68
		Fundamentos Teóricos Metodológicos de Arte e Movimento 4º ANO 1º SEMESTRE	68
Teoria e Prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental II 4º ANO	204	Fundamentos Teóricos Metodológicos da História e Geografia 1º ANO 2º SEMESTRE	68
		Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática 3º ANO 1º SEMESTRE	68
		Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa 3º ANO 2º SEMESTRE	68

OBSERVAÇÕES:

Oferta da disciplina de Sociologia - 1º ano, no ano letivo de 2017, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada em 2018.

Oferta da disciplina de Sociologia II - 2º ano, no letivo de 2018, considerando que as disciplinas equivalentes na nova grade só serão ofertadas em 2018 e 2019.

Oferta da disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação - 1º ano, nos anos letivos de 2017 e 2018, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada no 2º semestre de 2018.

Oferta da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico I - 1º ano, no ano letivo de 2017, considerando que as disciplinas equivalentes na nova grade só serão ofertadas em 2018.

Oferta da disciplina de Psicologia da Educação II - 2º ano, nos anos letivos de 2018 e 2019, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada em 2020.

Oferta da disciplina de Filosofia - 1º ano, no ano letivo de 2017, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada em 2018.

Oferta da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico II - 2º ano, nos anos letivos de 2018 e 2019, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada no 2º semestre de 2019.

Oferta da disciplina de Política Educacional I - 3º ano, no ano letivo, no ano letivo de 2019, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada no ano 2º semestre de 2019.

Oferta da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico III - 3º ano, no ano letivo de 2019, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada no ano letivo de 2020.

Oferta da disciplina de Língua de Sinais e Educação da Pessoa Surda - 3º ano, no ano letivo de 2019, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada em 2020.

Oferta da disciplina de Educação e Trabalho - 3º ano, nos anos letivos de 2019 e 2020, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada no 2º semestre de 2020.

Ofertar a disciplina de Política Educacional II - 4º ano, no ano letivo de 2020, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada no 2º semestre de 2020.

Oferta da disciplina de Educação de Jovens e Adultos - 4º ano, no ano letivo de 2020, considerando que a disciplina equivalente na nova grade só será ofertada no 2º semestre de 2020.

Oferta da disciplina de Teoria e Prática do Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I - 3º ano, no ano letivo de 2019, considerando que uma das disciplinas equivalente na nova grade só será ofertada em 2020.

VIII - PLANO DE IMPLANTAÇÃO

Ano: 2017

Ano de Integralização: 2020

IX - EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS

1º ANO

Disciplina: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I				
CC/H Total	CC/H Teórica	CC/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Principais correntes teóricas presentes no campo da Psicologia: inatismo, behaviorismo, epistemologia genética e a psicologia analítica.				

Disciplina: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural.				

Disciplina: FILOSOFIA I				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Histórica da Filosofia. Filosofia antiga: pré-socrática e a filosofia clássica greco-romana; filosofia medieval; Moderna e contemporânea. Correntes filosóficas; filosofia da ciência e teoria do conhecimento; Direitos Humanos.				

Disciplina: FILOSOFIA II				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Ética e política; filosofia da linguagem; estética; lógica formal e dialética; Problemas metafísicos e ontológicos; Teoria do contratualismo no pensamento moderno e contemporâneo. Estado de natureza, Estado teológico, estado de organização política, estado de organização social.				

Disciplina: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO I				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: A Economia Política e as implicações para o sistema educacional. O Trabalho como categoria central para a produção da existência humana. O processo de produção capitalista. As mudanças de organização do processo de produção e trabalho na sociedade capitalista e as implicações para os sistemas educacionais (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo). A natureza e a especificidade do processo de trabalho pedagógico. Questões relacionadas aos Direitos humanos.

Disciplina: DIDÁTICA I

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: Pressupostos epistemológicos do pensamento didático: Correntes e pensadores clássicos da didática. O materialismo histórico-dialético e sua contribuição para a Didática. Interdisciplinaridade, Teorias Educacional e Didática: discussões contemporâneas.

Disciplina: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: Discussão de perspectivas teóricas do estudo da história da educação. Estudo analítico do processo educacional na antiguidade clássica e na idade média, com ênfase às organizações educacionais, às visões pedagógicas e às práticas educacionais, explicitando-as em relação aos diferentes contextos históricos.

Disciplina: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: Estudo analítico do processo educacional nas fases moderna e contemporânea, com ênfase às organizações educacionais, às visões pedagógicas e às práticas educacionais, explicitando-as em relação aos diferentes contextos históricos. Nesse contexto focalizar os afrodescendentes e indígenas articulados aos Direitos humanos.

Disciplina: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: A educação especial e educação inclusiva. Direitos humanos e a pessoa com deficiência. Os sujeitos do processo educacional especializado na perspectiva Histórico-Cultural. Adaptações, acessibilidades e tecnologias assistivas.

Disciplina: FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: A constituição da História como disciplina escolar. O ensino do tempo histórico: diacronia, sincronia e crítica à metodologia dos círculos concêntricos. Relações entre métodos historiográficos e concepções de história e metodologia de ensino. Contradições entre Materialismo Histórico-Dialético e Nova História. Estudo da História Local e o estabelecimento de relações com a história do mundo e com o presente. História dos Afro-descendentes. Processo de formação histórica do Paraná: o local, o regional e o nacional. Uso de fontes históricas como mediadores culturais: iconográficas, objetos da cultura material, fontes escritas e orais. Propostas curriculares e livros didáticos. História da Geografia como disciplina escolar. Bases para o ensino de Geografia Física e Geografia Humana: construção da linguagem. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial/inclusiva. Questões relacionadas a religiosidade na perspectiva histórico-cultural. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial/inclusiva.

2º ANO

Disciplina: SOCIOLOGIA I				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: O desenvolvimento do capitalismo e do industrialismo, como pré-requisitos para o nascimento do pensamento sociológico. Estudo dos diferentes pensamentos sociológicos clássicos, abordando contribuições e limites para análise desvelada do real: socialistas utópicos, positivistas e funcionalistas, o pensamento materialista histórico e dialético e a sociologia compreensiva.				

Disciplina: SOCIOLOGIA II				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: A concepção crítica da sociologia: Marx e a dialética histórico-social. A gênese das instituições: família, Estado, direito etc. A sociedade de classes e sua perpetuação nas diferentes etapas históricas e a consciência como produto social deste movimento. Os pensadores críticos da educação classista e reprodutivista: Althusser, Bourdieu e Passeron, Enguitta. Questões relacionadas aos Direitos humanos.				

Disciplina: FILOSOFIA III				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Fundamentos do conhecimento, teorias da educação, necessidades naturais, necessidades históricas, necessidades sociais. Educação formal, educação informal. Teorias da educação que orientam os sistemas educacionais. Principais correntes da filosofia da educação; formas de organização política de cada momento histórico; Fundamentos do materialismo histórico; dialética materialista e idealista.				

Disciplina: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO II				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: A especificidade da gestão escolar frente à administração em geral e adm. Capitalista. A escola enquanto espaço de contradição da luta de classes. O caráter necessariamente democrático da educação que se propõe emancipadora. A organização da Escola de Educação Básica no Brasil e as instâncias de tomada de decisão coletiva (PPP, APMF, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil).

Disciplina: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO III

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: Discussão de perspectivas teóricas do estudo analítico da história da educação brasileira e o processo educacional com destaque nos períodos Colonial, Imperial; Primeira República e Estado Novo da República Populista, ao final do século XX. Ênfase às organizações educacionais, às visões pedagógicas e às práticas educacionais, explicitando-as em relação aos diferentes contextos sócio históricos. Destaque para as relações étnico raciais, educação contemporânea e indígenas no Brasil articulados aos Direitos humanos.

Disciplina: DIDÁTICA II

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: Fundamentos filosófico-metodológicos do currículo dos primeiros anos do ensino fundamental nas Diretrizes Curriculares Nacionais e documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado do Paraná e do MEC e suas incidências na prática educativa.

Disciplina: ALFABETIZAÇÃO I

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: As concepções de alfabetização, letramento, escolarização e linguagem. Relações entre linguagem e escola. Fundamentos linguísticos do ensino da Língua: concepções de língua, linguagem, discurso, texto. Relações entre oralidade e escrita. Conhecimentos da ordem da escrita, seus usos e objetos, funções, discursos e lugares de produção, circulação, divulgação. Dimensão sócio-histórica da escrita, do alfabeto, da alfabetização, dos métodos de alfabetização, do letramento. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.

Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO I SOB FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
136	68	68	0	0

Ementa: Desenvolvimento de Estágio Curricular Obrigatório junto às escolas da Educação Básica, suas modalidades (EJA) e demais espaços educativos, orientado na organização do trabalho pedagógico educacional e escolar, numa perspectiva de investigação-ação que fundamenta a práxis. A práxis na escola e nas instâncias colegiadas. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial.

Disciplina: METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: A inter-relação sujeito e objeto no processo ontológico e gnosiológico; ideologia e ciência na constituição da subjetividade; história da ciência e métodos de pesquisa; visão crítica sobre as epistemologias idealistas e positivistas; a dialética materialista e a totalidade social na pesquisa educacional.

Disciplina: FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL I				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: A história da educação da Infância e das crianças. Concepções de infância e concepções de Educação Infantil. Direitos humanos das crianças e o E.C.A. As políticas públicas de Educação Infantil. A ação docente na educação de bebês de 0 a 3 anos e na Creche frente às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. A inter-relação entre o educar e o cuidar na Educação Infantil. As Linguagens e os movimentos na educação de bebês. Análise, intervenção e coordenação dos processos de Educação Infantil em espaços educativos. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.				

3º ANO

Disciplina: POLÍTICA EDUCACIONAL I				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Organização da política educacional no contexto imperial e republicano e a proposição de reformas, culminando com a ideia de sistema articulado nas Leis 4.024/61 e 5.692/71. Atuação dos organismos internacionais na elaboração de documentos conformadores à lógica capitalista neoliberal. A Lei 9.394/96 como marco referencial da ingerência internacional e dos consensos e pactos nacionais, e os planos e programas produzidos a partir deste contexto. Os conceitos fundamentais que balizam a reflexão é a ideia de política pública, política de estado e política de governo marcado pelo personalismo e descontinuidade das ações, e dos binômios em conflito histórico centralização/descentralização, qualidade/quantidade, público/privado, igualdade/equidade.				

Disciplina: SOCIOLOGIA III				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: As transformações ocorridas na sociedade no século XX, no âmbito econômico, político e social e os imbricamentos deste processo para o setor educativo. Os acordos macroeconômicos, o Neoliberalismo e a educação. Estudo da articulação entre os movimentos sociais e a educação. Questões relacionadas aos Direitos humanos.				

Disciplina: ALFABETIZAÇÃO II				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: Teorias do ensino-aprendizado da língua escrita: diferentes matrizes teóricas e suas implicações pedagógicas. Os componentes linguísticos do ensino da língua: oralidade, leitura, escrita e produção de textos escritos, análise linguística. Análise linguística: apropriação do Sistema Alfabético-Ortográfico. Ensino das relações entre letras e sons e variedade linguística. Condições escolares de ensino-aprendizado da língua: Diversidade de formas de operacionalização pedagógica dos conhecimentos. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.

Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO II SOB FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
248	68	180	0	0

Ementa: Desenvolvimento de Estágio Curricular Obrigatório fundamentado na Docência da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.

Disciplina: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO III

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: As diferentes concepções de planejamento, currículo e avaliação e suas implicações na organização do trabalho pedagógico. Cultura, currículo e conhecimento na perspectiva marxista. Políticas públicas nacionais e estaduais sobre currículo, planejamento e avaliação para a educação básica. Questões relacionadas a Gênero e Sexualidade e religiosidade.

Disciplina: FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL II

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: O educar e o cuidar na Pré-Escola e na Educação Infantil. A ação docente na educação de crianças de 4 a 6 anos e na Pré-escola frente às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. As áreas de ensino-aprendizagem que compõem a elaboração do conhecimento: a arte, o jogo simbólico, o conhecimento lógico-matemático, as ciências naturais, os movimentos, as noções de história, espaço e tempo, as linguagens e suas literaturas. Análise, intervenção e coordenação dos processos de Educação Infantil em espaços educativos. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.

Disciplina: FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA

C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: Tendências em Educação Matemática: História da Matemática; Etnomatemática; Resolução de Problemas; Jogos; Informática; Modelagem matemática. Perspectivas psicológicas do ensino de matemática: a construção do conceito de número pela criança na perspectiva de Piaget; a passagem do perceptivo para o cultural na compreensão da matemática segundo Vigotsky. Relações dos conteúdos de matemática com as teorias de ensino e aprendizagem na educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.

Disciplina: FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: A importância da terminologia científica no ensino de ciências. Diferenças entre conhecimento científico e senso comum. Cotidiano e ciência. Projetos de Ciências. O ensino de astronomia. Diferenças entre Ecologia e Educação Ambiental. Educação ambiental: História da Educação Ambiental no Brasil. Concepções de Educação ambiental: Conservadora, Pragmática, Crítica, Ecopedagogia, Marxista. A abordagem interdisciplinar no ensino de ciências. Diferenças entre interdisciplinaridade e transversalidade. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial/inclusiva.				

Disciplina: FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Concepções de língua, linguagem, texto e ensino da língua padrão em contexto de fronteira. Os eixos norteadores do ensino da língua portuguesa: oralidade, leitura e escrita. A função da escrita e condições de produção de texto em sala de aula considerando a perspectiva Histórico-Cultural. A literatura Infantil clássica e moderna. O trabalho com os gêneros discursivos e sua função social. A formação do leitor e formas de operacionalização pedagógica - análise linguística (discursividade, textualidade e normatividade). Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.				

4º ANO

Disciplina: POLÍTICA EDUCACIONAL II				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Contexto histórico da construção e organização do sistema educacional de ensino paranaense. Criação e atuação dos Núcleos Regionais de Educação como articuladores da política oficial. A concepção de Estado, de governo e seus desdobramentos nas políticas educacionais nas últimas quatro décadas. Legislação, planos e programas da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu e os movimentos de resistência e de proposição dos trabalhadores da educação. Política pública para Educação no Campo e Direitos Humanos.				

Disciplina: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Pressupostos teóricos do desenvolvimento psicosssexual. Sexualidade e gênero na contemporaneidade. Estudo das psicopatologias no âmbito escolar.				

Disciplina: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12

Ementa: Retrospectiva histórica sobre os Surdos e sobre as conquistas Surdas: cultura Surda, identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional; Legitimação da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial dos Surdos no Brasil. Movimentos Surdos e Acessibilidade; O papel do Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais (TILS); A comunicação e inter-relação do surdo com a sociedade.

Disciplina: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
136	68	68	0	12
Ementa: Elementos constitutivos para elaboração do projeto de pesquisa monográfica; sistematização de conhecimentos relacionados às questões educacionais e apresentação pública.				

Disciplina: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: A Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; os movimentos sociais, Educação Profissional e a Educação Tecnológica: Alfabetização; Políticas; história, epistemologia e possibilidades de práxis. Questões relacionadas a faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. Adaptações curriculares para o público alvo da educação especial, Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e Direitos humanos.				

Disciplina: TRABALHO E EDUCAÇÃO				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: A ontologia do ser social. O trabalho como princípio educativo. A escola unitária. Processo de reestruturação produtiva (acumulação flexível) e suas repercussões na educação. Problemas da submissão da educação aos interesses do mercado. A educação e emancipação humana: estudos dos requisitos para uma sociedade emancipatória. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial inclusiva.				

Disciplina: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO IV				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: O pedagogo unitário e a articulação do trabalho pedagógico da escola superando a fragmentação das especialidades. Dimensão histórica da formação do pedagogo no Brasil – da origem às formulações atuais. Concepções e tendências da formação e da atuação do pedagogo em face da estrutura contemporânea brasileira: A legislação brasileira concernente aos Cursos de Pedagogia.				

Disciplina: PRÁTICA DE ENSINO III SOB FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
248	68	180	0	0

Ementa: Desenvolvimento de Estágio Curricular Obrigatório na Educação Básica fundamentado na práxis do/a Pedagogo/a como articulador/a do trabalho pedagógico, com enfoque no Projeto Político Pedagógico, na Gestão Escolar, nas Instâncias Colegiadas e na prática de Docência das disciplinas pedagógicas.

Disciplina: FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DE ARTE E MOVIMENTO				
C/H Total	C/H Teórica	C/H Prática	C/H APS	C/H APCC
68	68	0	0	12
Ementa: Fundamentos e métodos da arte e do movimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A imaginação e a criação na idade infantil. Apreciação estética, produção artística, construção da arte como conhecimento cultural e social. Materialização Cotidiana: linguagens plásticas, corporais, musicais, literárias e cênicas. A Linguagem corporal: movimento, percepção, criatividade, expressão, imaginação e improvisação; O Movimento: identidade, autonomia, pluralidade. Articulação de trabalho em grupo: a recreação, a brincadeira, a arte e aos jogos. Manutenção e mudança nas práticas de socialização: o desenvolvimento da motricidade e artístico. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da educação especial/inclusiva.				

* A disciplina Teoria e prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental teve sua organização modificada no PPP de 2017. Sua carga horária de 204 horas foram desmembradas nas seguintes disciplinas com 68 horas cada: Fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa; Fundamentos teórico-metodológicos da Matemática; Fundamentos teórico-metodológicos das Ciências Naturais.

X - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICA

As atividades práticas do Curso de Pedagogia estão organizados pautadas por uma concepção que orienta o processo de ensino-aprendizagem articulados a formação profissional, cabe afirmar o papel das *práticas* na formação do *pedagogo unitário*, como processo de investigação da realidade, de modo a compreendê-la como histórica, concreta e material, e, portanto, dialética.

As atividades práticas possibilitam a *relação entre teoria e prática*. A esse respeito, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia (Resolução n.º 1/2006) como as DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer n.º 02/2015), salientam princípios fundamentais na formação inicial dos professores, entre eles destacamos:

- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
- VII - a importância do projeto formativo nas instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar (BRASIL, Parecer n.º 02/2015-CNE/CP, p. 23).

Historicamente tem-se percebido a necessidade de maior articulação entre instituições de educação superior e de educação básica. As atividades práticas e os estágios nos projetos políticos pedagógicos dos cursos são fundamentais para esta articulação, bem como contemplar uma formação sólida integrada a indissociabilidade entre teoria e prática, como também buscar a interdisciplinaridade com vista à *práxis* pedagógica. Assim sendo, as atividades práticas possibilitam, entre outras funções, a *mediação concreta* entre *teoria* e *prática social* (KONDER, 1990).

Fundamentados em autores que são pressupostos da linha teórica adotada pelo nosso curso, concordamos com Vásquez (1968, p.117) que firma que: “a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

Desse modo, a prática se refere à atividade na escola campo com a compreensão de que a prática envolve teoria e que a teoria é um conjunto elaborado de conhecimento humano, sistematizado de forma mais desenvolvida. É, portanto, a explicação da realidade objetiva, resultado da ação humana, movida pelo objetivo de sanar suas necessidades e interesses.

Explicitamos que a prática que objetivamos no curso, não é uma prática esvaziada, não é uma teoria pragmática e imediatista, que irá direcionar nossas ações no estágio. O que pretendemos, é uma prática consciente e intencional, isto é teleológica, uma atividade movida por objetivos conscientes, e direcionada a certos fins. Isto não ocorre de forma imediata, sem mediações, mas, por meio de reflexões teóricas, ações profundamente fundamentadas que permitam que conheçamos para além das aparências dos fenômenos.

Entendemos que precisamos de uma teoria para direcionar a nossa prática, e que nossa teoria se alimenta de nossas reflexões e aprofundamentos e superações que advêm de nossa experiência na prática. Só assim podemos agir e ensinar nossos alunos a agir com análise crítica do que vivencia, entendendo que as teorias advêm da luta de classes e, portanto, não é qualquer teoria que deve nos direcionar, mas a teoria que se pauta na necessidade de superação desse modelo social que vivemos.

Desse modo almejamos que nossa prática social seja transformadora, com um trabalho educativo que seja realizado em plenitude entendendo que temos as contradições. Explicitamos que nossa ação e compreensão do estágio consideram a indissociabilidade da teoria e prática, uma não existe sem a outra, são indissolúveis e agem dialeticamente: se a prioridade é colocada na teoria, ficamos na posição idealista, o contrário também gera problemas, pois uma ação prática sem sólidos fundamentos teóricos incentiva e propicia o ativismo, o praticismo e o utilitarismo pedagógico.

De acordo com a Resolução n.º 01/2002-CNE/CP em seu artigo 12 a prática na matriz curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, desarticulado do restante do curso. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação dos professores. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. Sendo a prática de ensino um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/2001-CNE/CP, terá que ser uma atividade articuladora em relação aos pontos de apoio do processo formativo.

Cabe salientar que conforme o Parecer n.º 02/2015 - CNE/CP a *prática como componente curricular*, a ser efetivada ao longo do processo formativo, não deve ser confundida com o estágio supervisionado. Ela é:

o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências

e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como práticas como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, Parecer n.º 15/2005).

Já o estágio supervisionado:

é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, Parecer n.º 15/2005).

Em articulação intrínseca com as disciplinas do curso, com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, as atividades práticas concorrem conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Cumprе ressaltar que a perspectiva epistemológica e metodológica não permite ruptura entre disciplinas teóricas e práticas, portanto, tais disciplinas figuram enquanto práticas para atender à legislação dado sua característica de vinculação imediata com a ação docente. Portanto, a distinção entre disciplina teórica e prática, é meramente formal, uma vez que o princípio da totalidade e da práxis orienta o Projeto Político Pedagógico.

Durante a formação serão desenvolvidas algumas atividades práticas sendo elas: - *Atividades práticas em Sala de Aula*: aulas expositiva-dialogada, avaliações, trabalhos em grupo, fichamentos de textos, seminários de estudos, leituras individuais; - *Atividades práticas em Laboratório* (do Curso de Pedagogia): oficinas pedagógicas, aulas práticas e elaboração de materiais pedagógicos; - *Atividades práticas em Campo*: atividade de pesquisa qualitativa/quantitativa em Escolas de Educação Básica, desenvolvidas por meio do Estágio Supervisionado ou Atividade como Componente Curricular (APCC); - *Atividades práticas em diferentes espaços, formal e não formal* (escolas, centros de educação infantil, hospitais, empresas, entre outros) envolvendo observação, entrevista, visitas técnicas, apoio didático. Realização de *Seminário Integrador*, com a participação de acadêmicos, docentes e comunidade escolar nas quais foram realizados os estágios para socialização das atividades realizadas nas diferentes instituições de ensino.

XI - DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO

O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu está devidamente garantido no seu Projeto Político-Pedagógico e corrobora o exposto e assegurado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) tendo como princípio epistemológico a indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão universitária. Esse princípio acolhido no âmbito da formação no Curso de Pedagogia tem como pressuposto fundante a totalidade que permite a relação interdisciplinar apontada nos documentos legais da própria Unioeste (PPPI, 2015), bem como na Carta Magna do país, a Constituição Federal (1988).

Neste escopo, sua organicidade tem como base articuladora a materialidade desses elementos orientadores, cujo horizonte é a íntima relação da teoria e prática no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do *Campus* de Foz do Iguaçu, sendo seu princípio educativo a ação material dos acadêmicos e professores do Curso junto aos espaços educativos escolares e não escolares, fortalecendo a prática-teoria-prática que eivada de significação aproxima os contextos da universidade à sociedade.

Ancorado nestes princípios fundamentais é importante expressar o tripé no qual a universidade está assentada como marco orientador das práticas vivenciadas no Curso de Pedagogia, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Em relação ao **Ensino**, compreende-se que está intimamente relacionado ao processo de **Pesquisa**, o que permite, por meio dos projetos de ação de prática pedagógica, junto aos espaços educacionais e sociais, vislumbrar práticas de intervenção pedagógica, científica e comprometida socialmente junto aos campos de estágio que podem ocorrer por meio também da **Extensão** universitária.

Entretanto esse tripé para ser materializado, exige uma série de esforços que a história do Curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu, já vem encampando com fibra, assegurando a concepção fundante do curso, o método materialista histórico e dialético cuja teorização contribui para a prática que se faz eminentemente emancipatória, essa é a opção epistemológica do Curso e seu horizonte. Após uma década de oferta do Curso de Pedagogia em Foz do Iguaçu, um Curso situado em um espaço de fronteira trinacional entre a Argentina, o Brasil e o Paraguai, os esforços vão sendo ampliados e amadurecidos, levando em conta a especificidade dessa fronteira, um espaço de culturas no plural, e a responsabilidade de formar professores e pedagogos para exercer a profissão docente crítica.

Para que o princípio educativo preconizado neste PPP, que dispõe sobre a interlocução do ensino da pesquisa e da extensão, seja efetivado considera-se fundamental que o Estágio Curricular seja institucionalizado desde o primeiro ano (1º) do Curso de Pedagogia, no sentido de que o trabalho pedagógico insira os acadêmicos em processo inicial de formação, no campo da pesquisa como possibilidade de discutir e ampliar a possibilidade de formação orientada pela emancipação humana. A obrigatoriedade de a pesquisa coincidir com aspectos da prática vivenciada nos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia desde o primeiro ano, contribui para a possibilidade da interdisciplinaridade entre as disciplinas, que culminará com a elaboração científica da Monografia em Pedagogia a ser defendida na finalização do Curso.

Importante pontuar a necessidade de o estágio curricular inserir-se em processos permanentes de extensão, em um programa de extensão permanente que aloque todos os projetos a serem desenvolvidos no interior das práticas do Curso.

Esta tomada de posição corrobora a concepção do Curso, bem como, insere a universidade em eventos científicos, sociais e culturais, no âmbito da tríplice fronteira e aproxima o Curso de Pedagogia às discussões e práticas acerca da diversidade e de outros temas caros a prática do professor e da professora.

O curso de Pedagogia por sua história de luta e de resistência evoca como condição *sine qua non* a continuidade da aproximação, por meio de projetos de estágio, pesquisa e extensão, com as escolas, instituições governamentais e não governamentais, movimentos sociais entre outros, no sentido de garantir atividades de formação de professores, organização da educação pública, elaboração de projetos que viabilizam anseios sociais, que possam gerir novas propostas de políticas educacionais.

Conforme regulamento específico do curso, dos planos de ensino e Normatizações legais vigentes, o Estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Unioeste campus de Foz do Iguaçu se configura enquanto atividade teórico-prática, tanto inserida diretamente na realidade escolar, quanto

como componente curricular no curso, materializado nas disciplinas Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino.

O Estágio Supervisionado no curso objetiva compreender o contexto social, político e econômico em que a instituição de ensino está inserida; possibilitar a visão de totalidade da prática pedagógica através da unidade teoria e prática; propiciar momentos de investigação e problematização da realidade escolar e educativa, seus determinantes e possibilidades históricas de intervenção com vista a emancipação; garantir a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; desenvolver uma postura ética, política, crítica e investigativa no discente; vivenciar práticas cotidianas da organização do trabalho escolar em sua totalidade; desenvolver projetos específicos para a Educação Básica; vivenciar a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas.

Considera-se o estágio e a prática de ensino um *trabalho com a práxis educativa e pedagógica* (FREITAS, 1996). Segundo Kosik (1976, 222) a práxis é a “revelação do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade e a compreende”. Vázques (1980, p. 41) também explica *Práxis* “como uma atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se encobre com o seu nome, como faz o pragmatismo.” Desse modo, Vázques (1980, p. 42) continua:

Referimo-nos, pois, a atividade prática social, transformadora, que responde a necessidades práticas e implica certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Mas ainda assim, a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica. Como Marx adverte na sua Tese (VIII) sobre Feuerbach, existe a prática e a compreensão desta prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas ela permanece oculta. Quer isto dizer, que a sua racionalidade não transparece diretamente, mas apenas a quem tem olhos para a ver.

O pedagogo, enquanto profissional da educação,

[...] deve necessariamente encarar a docência como trabalho que, como tal, transforma a natureza e as condições sociais que envolvem sua existência. [...] um trabalho que implica descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos sociais que envolvem o ensino com o objetivo de transformar as condições concretas em que se desenvolve (FREITAS, 1996, p. 18).

De acordo com Freitas (1996) o estágio e prática de ensino podem ser entendidos como: contato com a realidade escolar, alunos e professores; propicia a oportunidade de análise da relação escola-trabalho, trabalho-educação, processo de trabalho na sociedade, organização do trabalho pedagógico, relação teoria e prática; possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico em sua amplitude, o trabalho concreto, produtivo, reprodutivo; momento de desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras; bem como possibilita as múltiplas relações entre diferentes sujeitos do processo pedagógico.

As DCNs que orientam o Curso de Pedagogia no Brasil se fundamentam no ensino por competências, o que acarreta no risco de empobrecimento curricular. No entanto, a base teórica adota pelo curso de Pedagogia em Foz possibilita considerar o estágio supervisionado obrigatório um trabalho como princípio educativo.

O estágio curricular supervisionado é atividade intrinsecamente vinculada com a prática, possibilitando que se discuta e vivencie temas da educação em consonância com a realidade concreta, marcada pelas vicissitudes do capital e da mercantilização da educação.

Em termos institucionais e legais, é uma atividade de inserção no universo profissional, orientado pelo coletivo de educadores do colegiado de pedagogia, através de sua coordenação e coordenação de estágio. A orientação de Estágio é uma orientação SEMIDIRETA, uma vez que os docentes exercem trabalhos coletivos junto às unidades concedentes de estágio, com acompanhamento semidireto aos acadêmicos, *in loco*. O Estágio Supervisionado sob forma de Prática de Ensino é disciplina orientadora das atividades de Estágio, que deverão ser desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas.

A realização do Estágio Supervisionado ocorrerá a partir do 2.º ano do curso. A inserção do Estágio Supervisionado no 2.º ano do curso se justifica por entendermos que ele precisa ser construído ao longo do Curso, e que pedagogicamente, é necessária a inserção do acadêmico-estagiário no campo de estágio, como possibilidade concreta de construção e materialização da sua pesquisa. E esse primeiro contato com o ambiente educativo e a interlocução com os profissionais da escola possibilitam a tomada de decisão frente a construção do seu objeto de estudo da pesquisa monográfica.

O estágio supervisionado se constituirá de observação participativa na organização do trabalho pedagógico escolar em sua totalidade, ou seja, tanto no papel da coordenação pedagógica e administrativa quanto em sala de aula - trabalho docente; participação das instâncias colegiadas; elaboração e desenvolvimento de planos e/ou projetos de ensino para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (magistério), bem como um Plano de Ação do Pedagogo.

No 2.º Ano a *Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado*, será de 136 horas, sendo 68 horas teóricas e 68 horas práticas, que contempla à observação, participação e reconhecimento do trabalho de organização escolar na Educação Básica e, outros espaços educativos, no que tange a reflexão da práxis pedagógica, PPP e participação nas instâncias colegiadas.

No 3.º Ano a *Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado*, será de 248 horas, sendo 68 horas teóricas, 180 horas práticas, que trata da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido somente no município de Foz do Iguaçu, em escolas públicas.

No 4.º Ano, a *Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado*, terá 248 horas, sendo 68 horas teóricas, 180 horas práticas, tendo o lócus estreitamente ligado a função do Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico, e a docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio (magistério).

Segundo a proposta elencada pela Secretaria de Estado da Educação no Edital n.º 37/2004, no qual descreve as atividades desse profissional de acordo com a denominação de Trabalho Pedagógico.

O estágio é realizado a partir das temáticas já previamente definidas no estágio de Prática de Ensino I.

Após a efetivação do estágio nas instituições de ensino básico, os acadêmicos apresentam os resultados em “Seminário Integrador de Prática”. O seminário integrador constituiu-se como elemento articulador do núcleo curricular, que possibilita a discussão e socialização das atividades vivenciadas durante os estágios desenvolvidos em cada disciplina, num movimento interdisciplinar.

Há concepções que, mesmo acompanhando as diretrizes epistemológicas e metodológicas já destacadas, encontram especificidades que necessitam ser destacadas. Ao afirmar que o estágio é

uma atividade teórico-prática, pode-se evidenciar as características que estão presentes nas três dimensões da prática pedagógica universitária: ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito ao Ensino, com respaldo em todo compêndio instrumentalizador da atividade formadora dos futuros pedagogos, o Estágio encontra no interior das horas integrantes da estrutura curricular do curso, um espaço para a instrumentalização específica das atividades do Estágio Supervisionado. Uma vez que a unidade teórico-prática é um dos componentes dessa atividade, seus componentes epistemológicos são necessários para a formação acadêmica dos educandos, bem como a sistematização das atividades de inserção no universo profissional suscitam, e ainda, os procedimentos necessários para a intervenção educativa ocasionada nas unidades concedentes de estágio, são elementos componentes das atividades de ensino no interior do Estágio Supervisionado.

Como já afirmamos, o estágio é necessariamente vinculado a pesquisa no curso de pedagogia, uma vez que a produção do conhecimento e a reconstrução da ciência, encontra na universidade maiores potencialidade de efetivação. Sendo assim, o estágio é o espaço onde educadores e educandos defrontam-se com a possibilidade de intervenção na prática social educacional, e a pesquisa, vinculada a tal espaço, é um dos instrumentos para tal possibilidade. A extensão é uma das formas encontradas para materializar o princípio da defesa da escola pública e no estágio, assume papel fundamental, pois, com os projetos de extensão nas áreas de formação de professores, profissionais da educação, pedagogos, atividades pedagógicas, junto a movimentos sociais e outros segmentos que desenvolvem atividades educativas formais, o estágio supervisionado colabora com a disponibilização de educadores para tais atividades, e a extensão ajuda a superar o caráter meramente experimental das atividades de estágio desvinculadas do compromisso social.

A indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão é mais perceptível nos curso de Licenciatura, por sua própria gênese, uma vez que as atividades descritas anteriormente são inerentes à formação de professores e a sua prática educativa, que tem em seu objeto de trabalho a ciências que resultam das práticas sociais e nutrem-se delas, num vínculo orgânico entre a profissão e seu contexto de atuação social.

O que expressa Thiollent (2002) acerca dos temas e problemas metodológicos ao defender a pesquisa-ação como fundamento da prática social, contribui para orientar o eixo que define o PPP(2016). O conhecimento da ciência no curso de Pedagogia tem o caráter da prática que orientada pela teoria é práxis. É fundamental para o Estágio Supervisionado que as diferentes áreas que compõem o currículo do curso integrem-se na problematização e resolução de problemas que são conhecidos quando da atuação no campo de estágio. O estágio deve ser compreendido como conjunto de conhecimentos totalizadores do curso.

Corroborando a necessária articulação do estágio com a estrutura curricular básica e seus desdobramentos com as questões educacionais.

Desse modo afirmamos aqui que devemos superar o olhar dicotômico que se tem dentro do curso entres disciplinas práticas e teóricas, pois conforme apresentamos nossa compreensão é de que prática e teoria se formam numa unidade que se compreendidas a partir de nossos fundamentos teóricos são indissociáveis. Isto é, o conhecimento socializado nas disciplinas do curso advém da sistematização teórica das produções culturais do ser humano na prática. Conforme Vázques (1980, p. 40): "Na verdade a história da teoria (do saber humano no seu conjunto) e da *práxis* (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma única e verdadeira história: a história humana".

Assim, a escolha teórica pautada em Marx, do curso de Pedagogia da Unioeste, campus Foz do Iguaçu, mantém o estágio como *locus* privilegiado para que os alunos compreendam a realidade concreta na perspectiva da luta de classes, da exploração do trabalho e da educação agente do

capitalismo global. Na grade curricular, segue o princípio de Saviani (2003), segundo o qual o conhecimento é instrumento de emancipação humana. De acordo com o autor, a pedagogia crítica se insurge contra a simplificação dos conteúdos e conhecimentos historicamente acumulados. Estes conhecimentos não podem ser negados, pois são instrumentos de luta para os excluídos.

Como já expressou Marx, é preciso transformar o mundo para que todos tenham acesso a ele, sem distinção. A proposição é de que o Estágio seja o elemento integrador do currículo, que por ele e com ele seja possível ensinar, pesquisar e agir coletivamente. A pesquisa que orienta a proposta do estágio defendida nesse PPP tem como senda a orientação da ação que sedimenta a perspectiva emancipatória e o engajamento sócio-político que orienta a ação científica e pedagógica a serviço das classes populares. Esse é o horizonte!

XII - DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Como foi afirmado durante a descrição da concepção do curso, um dos princípios educativos da presente formação acadêmica é a pesquisa. Para tanto, são necessários esforços que extrapolem o incentivo docente e as pesquisas realizadas em grupos de pesquisas institucionais. Concretizando ações para viabilizar o princípio da pesquisa, foi inserido no curso, a exigência da realização, em forma de disciplina, da Monografia em Pedagogia.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa discente se dá, no primeiro ano de curso, quando os educandos encontram, na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação, além de instrumentos científicos orientadores da pesquisa, a apresentação das áreas de concentração epistemológicas do curso de Pedagogia da Unioeste-Foz, Fundamentos da Educação, Ação Docente e Trabalho Pedagógico. A partir daí, o aluno, inserido no processo de pesquisa do curso, inicia, com apoio de orientação docente, o processo de construção da Monografia em Pedagogia, que culmina com a apresentação pública do trabalho no último ano de curso. Deve-se salientar que, mesmo inserida nas áreas de concentração, a pesquisa deve vincular-se a algum aspecto da realidade concreta vivenciada de ensino e nos Estágios Supervisionados. Atendendo ao disposto na Resolução 304/2004-CEPE da Unioeste, os acadêmicos em conclusão de Curso, serão avaliados por meio de uma banca examinadora composta por três docentes da área da pesquisa afeta.

XIII – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES

São desenvolvidas de acordo com a Resolução nº 099/2016-CEPE/UNIOESTE e Resolução 002/2006-CCP que trata da regulamentação das atividades complementares do Curso de Pedagogia, de acordo com as legislações superiores, contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015.

O colegiado do Curso de Pedagogia anualmente proporciona atividades complementares, sugeridas e apreciadas pelo colegiado do curso. São propostos eventos tais como: Semana Pedagógica com temas que atendam as demandas de docentes e discentes, oportunidade de participação em projetos de extensão, junto a comunidade, Jornada de Estudos Pedagógicos com 20 horas, Seminário de Prática de Ensino com 10 horas junto às escolas públicas de Ensino Médio, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Estes eventos são de oferta gratuita e conta com a participação efetiva dos docentes e discentes.

Além do Curso de Pedagogia, os cursos de Letras-Português/Espanhol/Inglês e Enfermagem que também são vinculados ao Centro de Educação e Letras, oportunizam

Palestras, Seminários, Cursos anualmente, no qual os acadêmicos de Pedagogia também podem participar e aproveitar a carga horária dos mesmos.

XIV - DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O princípio epistemológico da totalidade, não permite pensar outro tipo de relação, a não ser a apontada legalmente na Constituição Federal, de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. Assim, a organicidade entre tais elementos, é o horizonte a ser alcançado na prática pedagógica do curso de pedagogia da Unioeste campus de Foz do Iguaçu. O ensino, vinculado ao processo de pesquisa, permite a realização de uma prática de intervenção pedagógica, científica e comprometida socialmente por meio da prática de extensão. Para que tais procedimentos se materializem, são necessários uma série de esforços, de compromisso social e também burocráticos.

Alguns desses esforços preconizam a necessidade regimental apontada nesse documento, do princípio educativo da pesquisa e do trabalho, organizado com a institucionalização da pesquisa desde o primeiro ano de curso, a obrigatoriedade de a pesquisa coincidir com algum aspecto da prática realiza- da nos estágios supervisionados do curso, no interior das disciplinas e no Trabalho de Curso. Em termos de projeção destacamos a necessidade de o estágio estar inserido em processos permanentes de atividades de extensão, que atendam de forma ampla, as necessidades concretas das unidades concedentes de estágio e de trabalho monográfico, no caso do curso de Pedagogia, atividades como formação continuada de docentes, organização, gestão e políticas educacionais. As atividades de extensão, nesse princípio, deverão observar as necessidades sociais diagnosticadas no sistema educacional regional, e comprometidas com seu desenvolvimento e emancipação.

A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é mais perceptível nos cursos de licenciatura, uma vez que as atividades descritas anteriormente são inerentes a prática do ser professor, que tem em seu objeto de trabalho, ciências que resultam das práticas sociais, estabelecendo vínculo orgânico entre sociedade e profissão.

De acordo com Thiollent (2002), os temas e problemas metodológicos precisam voltar-se para a ação orientada em função da Resolução de problemas efetivamente observados nos campos de Estágio. Neste caso, corroborando o autor, a pesquisa é vista como uma orientação de ação emancipatória na perspectiva do engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares.

A integração entre a graduação e pós-graduação é realizada por meio de atividades que, graduandos, mestrandos e doutorandos interajam em momentos de encontros, palestras eventos promovidos pelos referidos níveis de ensino.

XV - DESCRIÇÃO DA EXTENSÃO

A extensão universitária é entendida como um processo educativo, cujo princípio é a articulação com o ensino e a pesquisa de forma indissociável, buscando a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade.

Neste sentido, o curso de Pedagogia tem buscado estabelecer uma interlocução com a Comunidade, realizando Projetos de Extensão com envolvimento dos acadêmicos, cujo compromisso é com a sociedade, com a escola pública e com a emancipação humana.

As atividades acadêmicas extraclasse, realizadas durante a graduação, correspondem a estudos em biblioteca e em laboratório, preparação de seminários, elaboração de trabalhos e relatórios, frequência em monitorias, trabalhos individuais ou em grupo, projetos técnicos e outras similares realizadas na Instituição de Ensino.

XVI - CORPO DOCENTE EXISTENTE E NECESSÁRIO

NOME DO DOCENTE	TITULAÇÃO		RT-TIDE	DISCIPLINAS (listar as disciplinas ministradas pelo docente na atual proposta)
	Graduação e Pós-graduação Área de conhecimento da titulação (Descrever a área do título)	Ano de conclusão e Instituição da última titulação		
Andrea Carolina Bernal Mazacotte	Graduado em: Normal Superior Especialização em: Educação Especial Mestre em: x-x-x Doutor em: x-x-x Pós-Doutor em: x-x-x	03/11/2005 31/05/2013 --- --- ---		Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
Andreia Nakamura Bondezan	Graduado em: Pedagogia Mestre em: Educação Doutor em: Educação Pós-Doutor em: x-x-x	01/12/2003 01/02/2006 01/03/2012 ---		Fundamentos da Educação Especial Prática de Ensino III Sob Forma de Estágio Supervisionado Orientação de Estágio e TC
Berenice Borssoi Juraszek	Graduado em: Pedagogia Especialista em: Educação Mestre em: Educação Doutor em: x-x-x Pós-Doutor em: x-x-x	01/12/2004 01/09/2005 12/06/2012 --- ---		Organização do Trabalho Pedagógico II Prática de Ensino I Sob Forma de Estágio Supervisionado Orientação de Estágio e TC
Denise Rosana da Silva Moraes	Graduado em: Pedagogia Especialização em: Educação Pré-Escolar Mestre em: Educação Doutor em: Educação Pós-Doutor em: x-x-x	10/09/1991 12/07/1998 01/04/2006 05/06/2013 ---		Educação de Jovens e Adultos Orientação de TC
Eloá Soares Dutra Kastelic	Graduado em: Pedagogia Especialização em: Educação Mestre em: Fundamentos da Educação Doutor em: Letras Pós-Doutor em: x-x-x	05/12/1982 01/12/1997 01/12/2004 26/03/2014 ---	40	História da Educação III Fundamentos teóricos metodológicos da Língua Portuguesa Orientação de Estágio e TC
Fernando José Martins	Graduado em: Pedagogia Especialização em: Educação Mestre em: Educação Doutor em: Educação Pós-Doutor em: x-x-x	31/12/2000 24/11/2001 27/02/2004 05/06/2009 ---		Diretor do Campus

Flávia Anastácio de Paula	Graduado em: Pedagogia Especialização em: Educação Mestre em: Educação Doutor em: Educação Pós-Doutor em: x-x-x	09/09/1992 25/09/1993 19/02/2001 12/02/2008 ---		Alfabetização I Alfabetização II Orientação de TC
Janaina Aparecida de Mattos Almeida	Graduado em: Pedagogia Especialização em: Educação Mestre em: Educação Doutor em: Políticas Públicas Pós-Doutor em: x-x-x	01/12/1994 06/02/1996 24/03/2006 15/02/2015 ---		Organização do Trabalho Pedagógico I Política Educacional I Orientação de Estágio e TC
João Jorge Correa	Graduado em: Pedagogia Mestre em: Educação Doutor em: Administração Educacional Pós-Doutor em: Educação	31/12/1992 01/09/1995 01/06/2002 31/03/2011		Política Educacional II Política Educacional III Orientação de TC
Joceli de Fatima Arruda Sousa	Graduado em: Pedagogia Especialização em: Educação Mestre em: Educação Doutor em: Políticas Públicas Pós-Doutor em: x-x-x	09/09/1992 25/09/1993 19/02/2001 12/02/2008 ---		Trabalho e Educação Organização do Trabalho Pedagógico III Orientação de Estágio e TC
Julia Malanchen	Graduado em: Pedagogia Especialização em: Educação Mestre em: Educação Doutor em: Educação Pós-Doutor em: x-x-x	01/12/1996 01/12/1999 30/03/2007 04/08/2014 ---		Organização do Trabalho Pedagógico IV Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado Orientação de TC
Marcelo Gomes	Graduado em: Ciências Sociais Mestre em: Sociologia Doutor em: Sociologia Pós-Doutor em: x-x-x	07/12/2002 05/05/2005 07/10/2010 ---		Sociologia I Trabalho de Conclusão de Curso
Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza	Graduado em: Psicologia Mestre em: Psicologia Doutor em: Educação Pós-Doutor em: x-x-x	30/09/1990 25/09/2002 30/07/2007 ---		Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Psicologia da Educação III Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil II TC

Rosane Wandscheer Bortolini	Graduado em: Pedagogia Mestre em: Educação Doutor: x-x-x Pós-Doutor em: x-x-x	--- 17/07/2007 --- ---		Fundamentos teóricos metodológicos da História e Geografia Fundamentos teóricos metodológicos de Arte e Movimento Orientação de Estágio e TC Didática I Didática II
Samuel Klauck	Graduado em: História Mestre em: História Doutor em: História Pós-Doutor em: x-x-x	01/12/1998 10/01/2003 09/03/2009 ---		Patrimônio, Identidade e Representações Culturais – Turismo
Sebastião Rodrigues Gonçalves	Graduado em: Filosofia Especialização em: Ética Mestre em: Educação Doutor em: Políticas Públicas Pós-Doutor em: x-x-x	01/12/1996 30/03/1999 26/06/2007 28/02/2015		Filosofia I Filosofia II Filosofia III Metodologia da Pesquisa em Educação Orientação de TC
Silvana Aparecida de Souza	Graduado em: Pedagogia Especialização em: Educação Mestre em: Educação Doutor em: Educação Pós-Doutor em: x-x-x	18/12/1987 04/12/1989 23/11/2000 10/04/2008 ---		
Tamara Cardoso André	Graduado em: Pedagogia Especialização em: Educação Mestre em: Educação Doutor em: Educação Pós-Doutor em: x-x-x	28/07/2001 25/09/2003 27/03/2007 16/12/2011 ---		Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil I Fundamentos teóricos metodológicos da Matemática Fundamentos teóricos metodológicos das Ciências Naturais Orientação de Estágio e TC
Vanessa Batista de Andrade	Graduado em: Ciências Sociais Mestre em: Sociologia Doutor em: x-x-x Pós-Doutor em: x-x-x	21/01/2005 30/08/2007 --- ---		Sociologia II Sociologia III
Prof. Colaborador				História da Educação I História da Educação II

**RESUMO QUANTITATIVO DE DOCENTES PELA ÚLTIMA TITULAÇÃO:**

Graduados:	0
Especialistas:	1
Mestres:	3
Doutores:	15
Pós-Doutores:	1
TOTAL:	20

XVII – RECURSOS EXISTENTES E NECESSÁRIOS:

A) RECURSOS HUMANOS PARA ADMINISTRAÇÃO DO CURSO - TÉCNICOS E DOCENTES:

- 1- Recursos humanos existentes:
 - a) Um secretário efetivo e um estagiário que atende além do curso de Pedagogia os cursos de Letras e Enfermagem.
 - b) Laboratório conta com um estagiário.
 - c) Docentes:

Andrea Carolina Bernal Mazacotte
 Andreia Nakamura Bondezan
 Berenice Borssoi Juraszek
 Denise Rosana da Silva Moraes
 Eloá Soares Dutra Kastelic
 Fernando José Martins
 Flávia Anastácio de Paula
 Janaina Aparecida de Mattos
 Almeida
 João Jorge Correa
 Joceli de Fatima Arruda Sousa
 Julia Malanchen
 Marcelo Gomes
 Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza
 Rosane Wandscheer Bortolini
 Samuel Klauck
 Sebastião Rodrigues Gonçalves
 Silvana Aparecida de Souza
 Tamara Cardoso André
 Vanessa Batista de Andrade
 Prof. colaborador
- 2- Recursos humanos necessários.
 - a) Na coordenação, mais dois funcionários efetivos;
 - b) Laboratório mais um funcionário efetivo ou estagiário para o período noturno;
 - c) Três Professores

B) RECURSOS FÍSICOS:

- 1- **Recursos físicos existentes;**
 - 4 salas de aula (noturno);
 - 1 Laboratório;
 - 1 sala para a Coordenação do curso, compartilhada com o Curso de Letras;
- 2- **Recursos físicos necessários.**
 - 1 Sala de Estudos;
 - 1 Sala para coordenação do curso;
 - 4 Salas para os grupos de Pesquisa do curso de Pedagogia;

- 3 Salas para laboratório de prática de ensino;

C) RECURSOS MATERIAIS P/ ADMINISTRAÇÃO DO CURSO:

1- Recursos materiais existentes;

- 26 cadeiras estofadas sem braço em lã verde;
- 1 carteira escolar;
- 3 computadores upd ilhaway athlon 5000+wireless/160gb/2gb/debian;
- 1 computador udp amd athlqn64x2 4800/igb/hd 160gb/dvdrw/;
- 1 reader/windows vista business/dt02av1;
- 3 estantes de aço dupla face 96 x 64 x 200 cm;
- 1 estante de aço dupla face a11 98x64x200 cm;
- 1 mesa de fórmica 125 x 60 x 75 cm;
- 1 mesa de leitura;
- 1 mesa de madeira redonda 120 x 73 cm;
- 1 mesa escrivaninha de madeira com 3 gavetas 150 x 75 x 74 cm;
- 1 mesa para computador;
- 1 mesa para computador com tampo regulável;
- 2 mesas para reunião 220 x 110 x 74 cm;
- 3 monitores de 20" lcd ilha servisse;
- 1 monitor lcd19 samsung;
- 1 quadro de edital 190 x 70 cm;
- 1 quadro de fórmica para escrever com moldura de madeira 180 x 100 cm;
- 1 rack de madeira 100 x 50 x 60 cm;
- 1 telefone fixo com suporte;
- 1 televisor de 29 polegadas;
- 1 aparelho de DVD;
- 1 ar condicionado;
- 1 armário de aço com 16 portas 131,5 x 44 x 197,5 cm;
- 1 armário de aço com 16 portas 132 x 40 210 cm;
- 1 armário de aço confeccionado em chapa de aço 24 na cor verde oliva com 16 portas sobrepostas com chave;
- 2 armários de madeira com 2 portas;
- 2 armários de madeira com 2 portas 100 x 30 x 163 cm;
- 1 armário de madeira de escritório com 02 portas;
- 1 arquivo de aço com 4 gavetas 46 x 71 x 133 cm;
- 4 cadeiras escolares

2- Recursos materiais necessários.

QUANTIDADE	ITEM - MODELO	VALOR UNIDADE
8	Cadeiras estofadas sem braço em lã verde;	R\$499,99
2	Notebook Dell Intel® Core™ i3-6100U (2,3 GHz e 3 MB de cache, com Intel HD Graphics 520); 500GB HD; Tela 15	R\$4049,00

	polegadas;	
1	Smart TV LED 40" Samsung UN40J5300AGXZD Full HD com Conversor Digital 2 HDMI 2 USB Wi-Fi 120Hz;	R\$2279,99
2	Armários de aço com 2 portas 100 x 30 x 163 cm;	R\$ 235,90
1	Bebedouro de mesa refrigerado;	R\$341,30

D) RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS:

1. Recursos bibliográficos existentes – Exemplares por área auxiliar

UNIOESTE ESTATÍSTICA DE ACERVOS / EXEMPLARES POR ÁREA AUXILIAR
Pag. 1 15:36:30 PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas 17/08/2016 Período :
01/01/1979 a 17/08/2016 Situação do acervo : 0 - Normal Situação do exemplar : 0 - Normal
Total de exemplares Total de material adicional Total de acervos 4 - Campus Foz do Iguaçu
1 - Filosofia 334 638 0 159.9 - PSICOLOGIA 352 591 0 37 - Educação. Ensino. Lazer 2235
5073 28 Total / Campus Foz do Iguaçu: 2921 6302 28 Total geral: 2921 6302 28

UNIOESTE ESTATÍSTICA DE ACERVOS / EXEMPLARES POR ÁREA AUXILIAR
Pag. 1 15:38:03 PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas 17/08/2016 Período :
01/01/1979 a 17/08/2016 Situação do acervo : 0 - Normal Situação do exemplar : 0 - Normal
Total de exemplares Total de material adicional Total de acervos 4 - Campus Foz do Iguaçu
1 - Filosofia 5 43 0 159.9 - PSICOLOGIA 6 115 0 37 - Educação. Ensino. Lazer 122 1484 0
Total / Campus Foz do Iguaçu: 133 1642 0 Total geral: 133 1642 0



2. Recursos bibliográficos necessários:

Item	Qtde	Título	Autor	Editora	Preço Unitário
1	05	Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva	Claudio Kleina		R\$32,00
2	05	Mediação da aprendizagem na educação especial	Gislaine coimbra budel	Intersaberes	R\$38,25
3	05	Transtorno do espectro autista	Sonia Moretti	Sinopsys	R\$32,00
4	05	Autismo, linguagem e cognição	Sheila Cavallante Caetano e outros	Paco editorial	R\$32,00
5	03	Atividades de matemática para prática inclusiva	Ana Lucia Manrique; Carlos Augusto Rodrigues Lima	Wak	R\$48,00
6	03	Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada	Josele Teixeira; Liliane Nunes	Wak	R\$24,90
7	03	Quando a diversidade interroga a formação docente	Geraldo Leão	Autêntica Editora	R\$27,90
8	03	Diálogos e trajetórias: da perspectiva individual à docência compartilhada	Jordelina Beatriz Anacleto Voos; Rosana Becker	Sollus	R\$32,00
9	03	Matemática para o aluno com deficiência intelectual	Maria Piedade Resende	Edicon	R\$36,00
10	02	Superando obstáculos: a leitura e a escrita de crianças com deficiência intelectual	Maria Elizabeth Grillo	Plexus	R\$26,23
11	5	Currículo, conhecimento e cultura	Julia Malanchen	Autores Associados	R\$59,00
12	5	A ressurreição dos mortos: contribuições para a teoria histórico-crítica do currículo	Newton Duarte	Autores Associados	R\$49,00
13	5	O lunar de sepé	Dermeval Saviani	Autores Associados	R\$49,00
14	5	A formação de professores em São Paulo: a prática de ensino em questão	Jane Soares de Almeida	Autores Associados	R\$59,00
15	5	Currículo debates contemporâneos	Alice Casemiro Lope e Elizabeth Macedo	Cortez editora	R\$49,00
16	5	Teorias do Currículo	Alice Casemiro Lope e Elizabeth Macedo	Cortez editora	R\$49,00
17	5	Pedagogia Histórico-crítica a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização	Paulino José Orso, ET al	CRV	R\$39,00
18	3	Depois da Teoria	Terry Eagleton	Civilização Brasileira	R\$34,00
19	3	Origem da família, propriedade privada e Estado	Friedrich Engels	Expressão Popular	R\$20,00
20	2	Lenin - Um estudo sobre a unidade de seu pensamento	Gyorgy Lukács	Boitempo	R\$24,00
21	5	Um toque de clássicos	Tania Quintaneiro (ORG)	UFMG	R\$35,00

22	1	Marxismo e teoria da literatura	Gyorgy Lukács	Expressão Popular	R\$25,00
23	2	História e Dialética - Estudos Sobre a Metodologia da Dialética Marxista	Leo Kofler	UFRJ	R\$29,75
24	2	Marxismo e filosofia	Karl Korsch	UFRJ	R\$30,00
25	2	Para uma ontologia do ser social – vol.2	Gyorgy Lukács	Boitempo	R\$50,56
26	1	Marx : Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica	José Chasin	Boitempo	R\$34,85
27	2	Ecos do Golpe	Mauro Iasi	Morula	R\$22,50
28	2	Cadernos sobre a dialética de Hegel	V. I. Lenin	UFRJ	R\$36,00
29	3	Dez teorias da natureza humana	Lesley Stevenson	Martins Fontes	R\$45,00
30	2	Manuscritos Econômico-filosóficos	Karl Marx	Boitempo	R\$33,00
31	2	Câmara escura – Alienação e estranhamento em Marx	Jesus Ranieri	Boitempo	R\$32,00
32	1	Kant - Uma Leitura das Três "críticas"	Luc Ferry	Difel	R\$34,65
33	2	Marx, Taylor, Ford – as forças produtivas em discussão	Benedito Rodrigues de Moraes Neto	Brasiliense	R\$32,50
34	2	Século XX e trabalho industrial	Benedito Rodrigues de Moraes Neto	Xamã	R\$20,00
35	3	Indivíduo em Marx	Manoela Hoffmann	Alameda	R\$37,00
36	2	Sapiens - uma breve história da humanidade	Yuval Noah Harari	LPM	R\$30,00
37	1	Grundrisse - Manuscritos Econômicos de 1857-1858 - Esboços da Crítica da Economia Política	Karl Marx	Boitempo	R\$67,15
38	2	História das Sociedades - das Comunidades Primitivas às Sociedades Medievais	Rubim Santos Leao de Aquino	Imperial Novo Milênio	R\$77,00
39	3	A armadilha da globalização	Hans Peter Martin	Globo	R\$38,00
40	1	Deus, um delírio	Richard Dawkins	Cia das Letras	R\$42,00

41	3	Humanos antes da humanidade	Robert Foley	Unesp	R\$43,00
42	3	Gene Egoísta	Richard Dawkins	Cia dos Livros	R\$55,00
43	1	História do socialismo	Max Beer	Expressão Popular	R\$30,00
44	4	Deus não é grande	Christopher Hitchens	Globo	R\$44,00
45	1	Carta a uma nação cristã	Sam Harris	Cia das Letras	R\$28,00
46	3	Anti-Duhring	Friedrich Engels	Boitempo	R\$59,00
47	2	Crítica da filosofia do direito de Hegel	Karl Marx	Boitempo	R\$38,00
48	2	O Estado e a revolução	V. I. Lenin	Expressão Popular	R\$15,00
49	2	Crítica ao programa de Gotha	Karl Marx	Boitempo	R\$34,00
50	1	A falsa medida do homem	S. Jay Gould	Martins Fontes	R\$61,63
51	1	Biologia da consciência	Gerald Edelman	Instituto Piaget	R\$96,00
52	1	Cérebro e consciência	John Eccles	Instituto Piaget	R\$65,00
53	1	Evolução do cérebro	John Eccles	Instituto Piaget	R\$100,80
54	1	As neurociências cognitivas	Nicole Fiori	Instituto Piaget	R\$68,00
55	1	O mistério da consciência	Antonio Damasio	CIA das letras	R\$42,00
56	2	O lobo da estepe	Hermann Hesse	Record	R\$43,00
57	3	Imposturas Intelectuais	Alan Sokal e Jean Brickmont	Record	R\$55,00
58	5	O percurso de Paschoal Lemme: defesa da escola pública, gratuita e estatal	Eloá Soares Dutra Kastelic	Autores Associados	R\$39,00
59	5	Mídias na formação de professores(as): limites e	Denise Rosana da Silva	Paco	R\$49,90

		possibilidades	Moraes		

E) RECURSOS DE LABORATÓRIOS:

1- **Recursos existentes de laboratório:** (descrever os recursos de laboratório existentes e disponíveis para o curso);

- 38 marcadores permanentes;
- 22 tesouras;
- 5 pistolas de cola quente;
- 24 potes de massinha de modelar (pte. 150g);
- 28 massinhas de modelar soft 180g (12 unidades);
- 56 caixa tinta guache c/6 un (15ml cada);
- 26 réguas(30cm);
- 2 caixas de luvas em látex;
- 1 caixa com máscara descartável;
- 1 caixa de macarrão colorido;
- 1 aerosol paint spray;
- 2 caixas grampo (5.000 unidades);
- 2 grampeadores (mp 380);
- 2 resmas papel sulfite (500 unidades);
- 3 caixas de papel especial (50 unidades);
- 5 caixas de giz de cera curto (15 unidades);
- 5 caixas de big giz de cera (12 unidades);
- 1 caixa bastão de cola quente (refil);
- 1 fita larga colorida/transparente;
- 7 organizadores com divisórias;
- 3 pacotes missangas diversas;
- 3 rolos de etiqueta;
- 1 pilhas recarregáveis (4 unidades);
- 3 compassos;
- 1 estilete;
- 1 pote de lantejoulas;
- 1 pincel;
- 29 borrachas;
- 7 apontadores;
- 1 caixa organizadora pequena com travas;
- 1 pote com tinta p/ pintura no rosto;
- 7 rolos de papel toalha;
- 2 rolos de papel alumínio;
- 2 pratos de papelão;
- 43 pratos de acrílico;
- 4 sacos de papel pardo;
- 11 pacotes de guardanapo
- 1 pote de plástico descartável
- 1 martelo;

2- Recursos necessários de laboratório:

QTDE	DESCRIÇÃO	Valor Unitário	Valor Total	Cod. Produto
20	20 colchonetes em courvin Colchonete para prática de exercícios e outras atividades Tecido: Courvin Medidas: 0,90 x 0,40 x 0,02 Espuma: D 20 Material resistente e de fácil limpeza Cores variadas	R\$30,00	R\$600,00	
15	15 colchonetes em couvin tecido: courvin Medidas: 1,30 X 0,60, 0,05 Espuma: D28. Material resistente e de fácil limpeza. Cores variadas	R\$50,00	R\$750,00	
3	3 espelhos com moldura para parede Medidas: 0,90 x 0,60	R\$106,89	R\$320,67	
1	1 espelho para corpo com moldura para parede medida: 0, 60 por 1,20m	R\$186,96	R\$186,96	
2	Rolo sensorial em courvin Rolo em espuma revestida com bagunzito - estimula a coordenação motora - desenvolvimento do equilíbrio - fortalecimento dos músculos - educação especial - Tamanho 80 x 30 cm - Material: Espuma / Bagunzito – cores variadas -	R\$63,00	R\$126,00	
5	Seriação de Animais Material: M.D.F. - 54 peças - tamanho 4,5 x 4,5 cm - Idade: a partir de 2 anos - Embalagem: caixa de madeira 18 x 18 x 4 cm	R\$20,30	R\$101,50	
5	Pinos de Encaixe Material: M.D.F. - Madeira - Base tamanho 16 x 14 x 1,5 cm - 20 pinos coloridos tamanho 3 a 6 cm - Idade: a partir de 2 anos - Embalagem: Plástica -	R\$24,65	R\$123,25	
5	Caixas Coloridas Material: M.D.F. - Madeira - 5 peças coloridas - tamanho menor 3 x 3 cm - tamanho maior 11 x 11 x 4,5 cm - Idade: a partir de 3 anos - Embalagem: Plástica	R\$22,50	R\$122,50	

3	Cantinho de Leitura Possui 4 suportes para guardar livros - 2 penduradores metálicos na parte superior do móvel - tamanho 55 x 110 x 7 cm - Material: M.D.F. - as cores podem variar -	R\$130,00	R\$390,00	
1	Calça sensorial Confeccionada em espuma revestida com bagunzito - indicada para diferentes atividades em sala de aula - oferece sensação de aconchego para bebês - Tamanho: 110 x 43 cm - Material: Espuma / Bagunzito - as cores podem variar - Idade: todas as idades	R\$140,00	R\$140,00	
1	Centopéia túnel Contém 1 centopéia colorida - túnel com estrutura de arame zincado revestido com bagunzito - tamanho 4 m comprimento / 60 cm diametro - estimula a coordenação psicomotora - Material: Arame Zincado / Bagunzito - as cores podem variar - Idade: a partir de 3 anos	R\$140,00	R\$140,00	
5	Geoplano Com 56 pinos fixos de madeira - 6 cadarços de poliéster coloridos medindo 70 cm - Tamanho 31 x 28 cm - Material: M.D.F. / Poliéster - Idade: a partir de 3 anos - Embalagem: p.v.c. encolhível	R\$34,05	R\$170,25	
5	Círculos de Frações Com 55 peças coloridas representando as frações - Material: M.D.F. - Idade: a partir de 3 anos - Embalagem: caixa de madeira	R\$49,20	R\$246,00	
1	Família Terapêutica Inclusão Social Kit com 10 personagens membros articulados - gordinha / magrinha / surdo / cadeirante / idosa / negra / mendigo / índio / deficiente físico / cego - contém: 1 cadeira de rodas / 1 andador / 1 par de muletas / 1 bengala - Material: M.D.F. / Tecido - Idade: a partir de 3 anos - Embalagem: caixa de madeira	R\$167,30	R\$167,30	
1	Família Terapêutica Negra Kit com 7 personagens membros articulados vovô / vovó / papai / mamãe / bebê / menino / menina - Material: M.D.F. / Tecido - Idade: a partir de 3 anos - Embalagem: caixa de madeira -	R\$122,50	R\$122,50	
1	Família Terapêutica Branca Kit com 7 personagens membros articulados - vovô / vovó / papai / mamãe / bebê / menino / menina - Material: M.D.F. / Tecido - Idade: a partir de 3 anos - Embalagem: caixa de madeira	R\$117,05	R\$117,05	

2	Bola com Guizo Contém 1 bola colorida com guizo - tamanho 14 cm diâmetro - estimula a percepção visual / auditiva / coordenação motora - Material: Espuma / Tecido - as cores podem variar - Idade: todas as idades - Embalagem: plástico	R\$23,10	R\$46,20	
2	Bola Yoga Pilates Fitness Suíça 55cm-S com Bomba cor: vermelha ou azul ou verde	R\$60,00	R\$120,00	
2	Bola Yoga Pilates Fitness Suíça 55cm-S com Bomba Cor vermelha ou azul ou verde	R\$60,00	R\$120,00	
2	Bola Yoga Pilates Fitness Suíça 75cm-L Com Bomba Cbr-1071 – Azul ou vermelha ou verde	R\$60,00	R\$120,00	
2	Bola de Ginástica Suíça Pilates 85 cm cor azul vermelha verde ou cinza	R\$100,00	R\$200,00	
1	Rolo de Bobath 750 X 280 mm Confeccionado em plástico inflável, medindo 750x280mm. Acompanha bomba para inflar. Suporta até 200 kg. Acondicionado em embalagem plástica.	R\$126,00	R\$126,00	
2	Bambolê com Guizos Diâmetro 85cm	R\$20,00	R\$40,00	
10	Corda de Sisal Torcido - Confeccionado em corda de sisal - Manípulos de poliestireno - Extensão da corda esticada: 2,6 m	R\$13,00	R\$130,00	

40	Brinquedos Faixa etária recomendada: A Partir de 04 Anos Dimensões do Produto: 62 x 62 x 2 cm Peso Aproximado do produto: 80g Composição / Material: Plástico	R\$3,00	R\$120,00	
5	Pega-varetas Conjunto confeccionado em poliestireno, atóxico, m cores vivas e de alto brilho, contendo 32 varetas com extremidades arredondadas, cada vareta medindo 512mm de comprimento e 8mm de diâmetro. Acondicionado em embalagem plástica. O jogo desenvolve a concentração, a criatividade, a coordenação visomotora, a relação e orientação espacial, a percepção visual e o raciocínio. Desenvolver a ordenação de quantidades e as operações matemáticas. A partir de 2 anos.	R\$30,00	R\$150,00	
1	Carimbos de madeira revestidos com borracha na parte inferior. 28 peças medindo 3 X 3 cm. Embalagem: Caixa de papel cartão lacrada com película de P.V.C. encolhível. Idade a partir de 6 anos.	R\$ 107,80	R\$107,80	
1	Maquete de Casinha Material: M.D.F. - Tamanho 58 x 48 x 17 cm - 5 peças removíveis - telhado Móvel - acompanha mobiliário 18 peças - Idade: a partir de 4 anos - Embalagem: caixa de papelão	R\$215,40	R\$215,40	
1	Musico teca Material: M.D.F - E.V.A - Madeira - Outros - Composta por 15 tipos de instrumentos - 22 unidades - instrumentos melódicos: metalofone de tubos - metalofone de barras - instrumentos de percussão: reco-reco cilíndrico - reco-reco madeira - ganzás grave-agudo - chocalho de guizos - raquete sonora - castanhola - platinela - Jogos: seta sonora de animais - seta sonora de notas musicais - dado de sons - dado de figuras musicais - dominó de figuras musicais - Idade: a partir de 4 anos -	R\$460,00	R\$460,00	
1	KIT Movimento físico integral Conjunto de atividades composto por 87 peças, confeccionado em madeira e M.D.F. usinado, colorido, pintado com tinta esmalte sintético atóxico, e arcos de P.V.C. Sendo: - Prancha de equilíbrio: 3 pranchas de madeira nas cores vermelha, azul e verde, tendo 4 suportes para sustentar e articular o brinquedo. - Balizas: 4 bastões de madeira revestidos com plástico	R\$ 456,80	R\$456,80	

	na cor vermelha e com a ponta protegida com plástico branco; 4 bases coloridas (nas cores: azul, amarelo, vermelho e verde) para sustentação dos bastões. - Semicírculos Graduados: 8 semicírculos coloridos de tamanhos variados (1,40 m, 1,60 m, 1,80 m e 2 m) de P.V.C., 8 suportes para sustentação coloridos em madeira, e 4 bastões de madeira revestidos com plástico vermelho para unir os semicírculos. - Obstáculos com salto elevados: 4 bastões de madeira revestido de plástico, 8 suportes com níveis de graduação e 8 bases de sustentação. - Arco passa por dentro: 4 arcos de 70 cm de diâmetro por 2 m e 20 cm de mangueira de P.V.C. (cada arco com 1 suporte - cada suporte são 3 peças). - Jogo de argolas: 1 base laranja com 5 pinos coloridos envoltos em plástico filme, removíveis e 10 argolas coloridas de plástico resistente (lacrado em película de P.V.C. encolhível). Produto com certificação do INMETRO. A partir de 4 anos			
1	Maleta Alfabetização Composta por 10 brinquedos: alfabeto silábico - quebra-cabeça silábico - 2 jogos de dominó - alfabeto na madeira - palavras cruzadas - alfabeto ilustrado - sequência lógica - loto leitura - memória - Idade: a partir de 4 anos - Embalagem: maleta M.D.F - tamanho 43 x 27 x 2 3cm	R\$268,10	R\$268,10	
1	Atendimento Médico A partir de 3 anos Conjunto completo de acessórios médicos; Acompanha estetoscópio, injeção, termômetro; espátula, etc. Contém: 8 peças. Dimensões e peso Medidas aproximadas da embalagem (LxAxP): 4 x 33 x 35 cm	R\$158,90	R\$158,90	
1	Aprendendo os Opostos A partir de 3 anos Frio ou quente? Magro ou gordo? Fechado ou aberto? Nesta atividade, a criança encaixa peças e começa a perceber os opostos.	R\$52,00	R\$52,00	12211

1	Banheira para Boneca - Banheira para Bonecas Banho de Espuma - Medida da Embalagem : 23cm (C) x 51cm (L) x 22cm (A) - Contem : 1 Saboneteira, 1 pente, 1 Banheira com Suporte e Torneira , 2 Frascos - A partir de 3 anos	R\$62,45	R\$62,45	12305
2	Berço Balança Gatinha A partir de 3 anos Berço desmontável, acompanha travesseiro, estrutura tubular, comporta boneca até 51cm	R\$139,00	R\$278,00	12212
2	berços de boneca - Bercinho para bonecas fabricado em MDF com pintura UV atóxica.	R\$82,00	R\$164,00	12213
1	aramado montanha russa (madeira) - Aramado Montanha Russa confeccionado em madeira e arame de 4 mm. Dimensões: 26,5 x 30 x 23 cm.	R\$61,00	R\$61,00	12209
3	3 mini - Furadores artesanal p/ papel e EVA: Coração, flor, estrela e borboleta 3X15,00= 45,00Contém alavanca retrátil com trava que facilita a armazenagem do produto e diminui o esforço no uso. Medida máxima dos desenhos: 11mm	R\$25,58	R\$76,74	12340
1	Bloco de encaixe (madeira) - Contém: -25 peças coloridas, acondicionadas em -01 base medindo 320mm x 65mm x 210mm com 10 palitos para encaixar as peças. Trabalha a agilidade de montagem sem ultrapassar as bases, trabalho em equipe. Dimensões do Produto: 33,5 x 21 x 6 cm Peso: 1.400 Kg	R\$62,50	R\$62,50	12214

- Os itens acima que não possuem código de produto, não constam na relação de itens licitados pela universidade.

F) OUTROS RECURSOS NECESSÁRIOS.

- 01 sala para orientação de Estágio;
- 02 salas de estudos para os professores – orientação de pesquisa – estágio e monografia.