

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/UFU
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL/FACIP
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

I. IDENTIFICAÇÃO

Curso de Graduação em Pedagogia

Modalidade oferecida: Licenciatura

Titulação conferida: Licenciado em Pedagogia

Ano de início de funcionamento do curso: 2007

Duração do curso:

Diurno integral

Tempo mínimo: 3 anos

Tempo regular: 4 anos e meio

Tempo máximo: 7 anos

Noturno

Tempo mínimo: 3 anos e meio

Tempo regular: 5 anos

Tempo máximo: 7 anos

Número do ato de criação do curso: Resolução nº 02/2006 do Conselho Universitário/UFU.

Regime Acadêmico: Semestral com entrada anual

Turno(s) de oferta: diurno completo e noturno

Número de vagas oferecidas: 80 vagas, sendo 40 vagas para diurno completo e 40 para o noturno.

II. ENDEREÇO

Da instituição

Universidade Federal de Uberlândia

Avenida Engenheiro Diniz, 1178. Cx. Postal 593.

Fone: (34) 3239.4811; FAX: (34) 3235.0099.

Uberlândia – MG – Brasil. CEP: 38400-902.

Da Unidade Acadêmica

Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP

Av.: José João Dib, 2545.

Telefones: 3269-2389 e 3268-9827;

Ituiutaba – MG – Brasil. CEP: 38300-000.

Do curso de Graduação em Pedagogia

Av.: José João Dib, 2545.

Telefones: 3269-2389 e 3268-9827;

Ituiutaba – MG – Brasil. CEP: 38300-000.

III. APRESENTAÇÃO

Pensar no amanhã é fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe (...) fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social" Paulo Freire

Esse projeto foi elaborado a partir das discussões realizadas no I Encontro de Qualidade Acadêmica realizado no Campus do Pontal em Ituiutaba nos dias 31 de outubro e 1º de novembro de 2006. Nesse encontro foram abordadas questões referentes à criação da FACIP¹ e ao processo de construção do projeto pedagógico como expressão do currículo dos cursos, assim como aspectos relacionados à avaliação numa perspectiva formativa e comprometida com o trabalho pedagógico. Tendo como referência as palestras proferidas pelas professoras Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, Dra. Olenir Maria Mendes, Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves, as oficinas ministradas e os documentos produzidos pela Universidade Federal de Uberlândia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP e Resolução nº 1, de 15 maio de 2006) além de outras referências bibliográficas, o corpo docente do curso de Pedagogia do Campus Pontal composto pelos(as) professores(as) Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Camila Lima Coimbra, Lucia de Fatima Valente, Maria Célia Borges Dalberio, Sauloéber Társo de Souza realizou reuniões ao longo do mês de novembro, para a elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia.

Inicialmente foi definido um cronograma com as atividades propostas. Tendo como concepção de planejamento, a metodologia participativa, os momentos de elaboração desse projeto foram permeados por atividades individuais e em grupos, numa perspectiva dialógica. Tais atividades foram discutidas e definidas coletivamente, sendo, portanto, esse projeto pensado e elaborado pelo grupo, retratando assim as idéias, as opiniões, os sonhos, as esperanças e as utopias de seus idealizadores.

¹ Encontra-se no anexo 1 o histórico da criação da FACIP.

IV. JUSTIFICATIVA

Mãos de homens e de povos que se estendam menos em gestos de súplica, e se vão fazendo cada vez mais, mãos humanas que transformem o mundo... Paulo Freire

Em 16 de maio de 2006 foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006 que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. A aprovação desta legislação é marcada por uma história de luta da área desde a LDB (Lei 9.394/96) para que o curso tivesse, a partir de uma ampla discussão com a comunidade acadêmica, diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia. Porém, a história sobre o lugar e o espaço do Pedagogo inicia-se na década de 30, com a regulamentação para o professor da Escola Normal e o bacharelado para os técnicos da educação.²

Vale destacar os momentos históricos que foram importantes para o curso de Pedagogia no Brasil, iniciado com essa primeira regulamentação que criou uma normatização para formar o bacharel (técnico em educação) e o professor de Escola Normal. Isto ocorreu, em 1939, por meio do decreto-lei nº 1190. Essa formação persistiu até 2002 em algumas licenciaturas, que Brzezinski (1996) denomina de esquema 3 + 1, ou seja, três anos de formação voltados para o bacharelado e, no último ano, a formação pedagógica necessária à docência. Este esquema já foi muito criticado por teses e dissertações na área, evidenciando a dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática. Nesta perspectiva, os saberes e práticas docentes são considerados em segundo plano, pois ao professor, o que de fato interessa nesta lógica são os conteúdos. (MENDES, 1999)

Depois desse Decreto-lei, tanto o Parecer 251/62, que adequou a formação do pedagogo à Lei 4.024/61, quanto o Parecer 252/69, que regulamentou essa mesma Lei segundo a prescrição da reforma universitária, Lei nº 5540/68, resultam do esforço do professor Valnir Chagas para definir o Curso de Pedagogia no Conselho Federal de Educação (CFE), o que evidencia a forma autoritária conforme o modelo político segundo o qual apenas “alguns” decidiam sobre a formação do pedagogo no país. (BRZEZINSKI, 1996)

É nesse Parecer 252/69 que aparecem as quatro habilitações do curso de Pedagogia, oferecendo um diploma único de licenciado para a formação de professores e especialistas da educação. Quem pode ser especialista pode ser professor, ou seja, “quem pode o mais, pode o menos.” (BRZEZINSKI, 1996, p.45) Assim, a história da definição de currículos mínimos

² Alguns autores foram consultados para realização deste histórico, tais como: BRZEZINSKI (1996), SILVA (1999), LIBÂNEO e PIMENTA (2002).

para a formação de profissionais destinados ao trabalho docente e não docente (planejamento, supervisão, administração e inspeção escolar e orientação educacional), no âmbito de escolas e de sistemas escolares, foi se constituindo em uma história distante da realidade de educadores.

O curso baseado nas habilitações formava o profissional específico para áreas também específicas contribuindo para a fragmentação e a divisão do trabalho pedagógico e, mais especificamente a do trabalho intelectual, os especialistas. (...) Quanto à titulação, o Parecer quer evitar uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade. Entretanto pode o diplomado voltar à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações; estas passam a ser consignadas em apostilas no título inicial. (BRZEZINSKI, 1996, p. 77).

Essa legislação de 1969 foi a que regulamentou durante cerca de 30 anos a formação no curso de Pedagogia, até que a Lei 9.394/96 trouxe, mesmo que de forma ambígua, a exigência para a formação do pedagogo.

Após a provação da Lei 5692/71, o CFE, mais uma vez, desencadeou ações para normatizar a formação do professor e do especialista em educação previstas pela nova legislação, com a criação da organização do sistema educacional em primeiro e segundo graus, hoje denominados Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Brzezinski (1996), entre 1973-1976 muitas indicações foram encaminhadas ao CFE, definindo os princípios, as normas, as diretrizes e os procedimentos para nortear a formação dos profissionais da educação no país, com a finalidade de operacionalizar a unidade e a integração entre diferentes áreas de formação do professor e do especialista em educação na escola.

Coincidindo com o início do movimento de abertura política no Brasil, que até então estava sob o regime militar, esse momento significou, além da liberdade para que se pensasse em novas questões, a oportunidade para que se manifestasse o descontentamento dos docentes universitários em relação às decisões dos órgãos oficiais no que se refere à formação do professor.

Diante do descontentamento e das críticas oriundas das instâncias formadoras sobre as ações do CFE para redefinir mais uma vez a referida formação, por meio de pareceres propostos, o MEC, a partir de 1977, nomeou Comissões de Especialistas da Área de Educação, com a finalidade de envolver as universidades no debate. Foram organizados e desenvolvidos encontros, seminários e pesquisas com a finalidade de diagnosticar as condições da realidade da formação do professor no Brasil. (BRZEZINSKI, 1996)

A partir desses dados foram desencadeadas pesquisas recomendadas pela referida Comissão em quatro universidades federais, cujos resultados acabaram não se constituindo em contribuição efetiva para a reformulação pretendida. Em 1981 foram realizados sete

seminários regionais com a finalidade de discutir o curso de Pedagogia e Licenciaturas. Tais seminários, contando com a participação de profissionais que atuavam na formação do professor, em nível médio e superior, conseguiram sistematizar dados sobre a realidade dessa formação no país.

De acordo com o Boletim da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (1998b) concomitantemente aos debates promovidos pelo MEC, os setores progressistas da educação brasileira iniciaram um percurso de organização, visando interferir nas decisões do CFE sobre a formação do professor. Os marcos desse movimento localizam-se no Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e na I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, na PUC/SP, quando se instalou o Comitê Nacional Pró-formação do Educador que objetivou articular os esforços, os estudos e os debates do ponto de vista dos que constroem na teoria e na prática a formação do profissional da educação que ocorre no interior do Curso de Pedagogia, das demais Licenciaturas e do Curso Normal.

No período de 21 a 25 de novembro de 1983, o MEC realizou, em Belo Horizonte, o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, o referido Comitê passou a constituir-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) com a finalidade de acompanhar e dar continuidade ao processo de definição sobre a formação do professor no país.

A atuação dos educadores neste período, 1983, com o apoio dos Comitês (Nacional e Estaduais), da ANDE, CEDES, SBPC, ANPED e participação de estudantes foi de fundamental importância na medida em que foram lançadas as bases para que se iniciasse a construção de uma proposta alternativa para a formação do educador no Brasil. É preciso acrescentar ainda que, neste momento (e mesmo antes e depois dele), outras entidades científicas se preocuparam com a formação dos profissionais da educação, se pronunciaram e se pronunciaram contra a forma centralizada das decisões do Conselho Federal da Educação e outros organismos governamentais, buscando alternativas para a referida questão. (ANFOPE, 1998b, p.6)

Em julho de 1990 a CONARCFE transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), expandindo sua estrutura e transformando-se em uma entidade com a participação de representantes de quem organiza e desenvolve o aprofundamento de estudos e decisões sobre a formação do professor no Brasil. Da proposta do Comitê Regional de São Paulo permaneceu a idéia da formação do professor como educador para as diferentes etapas ou modalidades de ensino e também a da docência como a base da identidade profissional de todo o educador.

Durante esse período, as mudanças pretendidas na legislação, desde 1973, não foram efetivadas, o que levou a ANFOPE a firmar-se como espaço organizado de luta em busca da formação do pedagogo com competências e habilidades para responder aos desafios colocados pela realidade.

Nessa perspectiva a ANFOPE tem assumido, desde então, uma ação propositiva de alternativas para a política nacional de formação dos profissionais da educação, apresentando como atividade central a busca pela definição de uma política nacional para a profissionalização e valorização do magistério. “(...) o movimento mundial na questão da formação de professores caminha na direção de formar profissionais cada vez mais preparados teórica e praticamente para lidar com os desafios do trabalho pedagógico.” (ANFOPE, 1998a, p. 8)

Ao longo desse período a defesa histórica da ANFOPE foi se consolidando no aprimoramento da concepção de docência, entendida como trabalho pedagógico e caracterizada como a base da formação para o curso de formação dos profissionais da educação. Pautados nessa concepção, sete princípios ainda norteiam as teses *anfopianas* na construção de uma base comum nacional para os cursos de formação dos profissionais da educação: uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria/prática; a gestão democrática; o compromisso social; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a incorporação da concepção de formação continuada; e, por fim, um processo de avaliação permanente. Ou seja, os princípios para a organização curricular defendidos pela ANFOPE pretendem a:

formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; - **a docência como base da formação profissional** de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; - o trabalho pedagógico como foco formativo; - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); - a ampla formação cultural; - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; - **a incorporação da pesquisa como princípio de formação**; - a possibilidade de vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; - o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; - a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; - a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político –pedagógico de cada curso em questão. (ANFOPE, 2004, p.12, grifo nosso)

A década de 90, no campo da educação, é marcada, assim, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, de acordo com DEMO (1997), propiciou “ranços e avanços” em relação à temática no Brasil. A existência legal do curso de Pedagogia e de seu

campo epistêmico foi garantida por lei em nosso país. A LDB, Lei n.º 9.394 de dezembro de 1996, em seu artigo 64, estabelece que

A formação dos 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 nessa formação, a base comum nacional.

Os preceitos legais estabelecidos indicam para este curso a condição de um “bacharelado profissionalizante”, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino, seja em cursos de graduação, seja de pós-graduação. O que é a base comum nacional não fica claro no texto legal. Talvez possamos enxergar uma similaridade com a nomenclatura também utilizada pela ANFOPE, mas, ao mesmo tempo, o texto não esclarece seu significado e sentido além de não determinar por normatizações posteriores como isso se daria. Assim, com a LDB (Lei nº 9.394/96) foram desencadeadas, novamente, ações do MEC e do Conselho Nacional da Educação (CNE) no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério, segundo as novas possibilidades colocadas pela legislação, mesmo sem muita clareza do termo utilizado.

Para essa legislação, vigente até maio de 2006 (quase dez anos), a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi retirada do âmbito dos Cursos de Pedagogia, pois com as determinações do Parecer 133/2001, impediram os cursos de pedagogia das Instituições de Ensino Superior não-universitárias de formar professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Depois de muitos embates, ocorridos por ocasião da formulação de normas complementares à LDB, a atribuição da formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficou assegurada também para o curso de Pedagogia, mas apenas para aqueles que se situam em instituições universitárias (universidades ou centros universitários). Para os cursos de Pedagogia fora destas instituições não existiu, a partir daí, permissão para a citada formação (Parecer CNE-CES 133/2001). Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação fica esta formação destinada ao Curso Normal Superior, conforme artigo 63: “os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (...)”

A partir do Decreto nº 3554/1999 de 07/08/2000, modifica-se a exigência em relação ao curso Normal Superior, com o seguinte texto: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos

anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores.”

A questão é que a LDB estabeleceu uma nova estrutura institucional, que são os Institutos Superiores de Educação – ISEs e suas diversas modalidades de formação, enquanto espaço privilegiado para a formação de professores, tal como definido por esse Decreto. O questionamento principal foi sobre a descaracterização do Curso de Pedagogia como licenciatura e a tentativa de colocá-lo como um bacharelado, uma vez que a legislação determinava que os professores para a Educação Básica fossem formados, preferencialmente, nos ISEs no curso Normal Superior.

Na década de 90, no Brasil, existiram, assim, dois lugares para formar professores: o curso Normal Superior, dentro dos Institutos Superiores de Educação e o curso de Pedagogia, em Universidades e Centros Universitários. Dois espaços diferentes, com concepções diferentes, abrigando a mesma formação. Contradições que impedem e impediram até então a confirmação do perfil dos profissionais da educação no Brasil.

Configura-se, dessa maneira, um paradoxo na LDB 9394/96 e nos seus documentos normatizadores. De um lado, cria os Institutos Superiores de Educação (Resolução 1/99), define o Curso Normal Superior como espaço preferencial para a formação dos professores da Educação Básica (Decreto 3.554/2000) e, de outro, preserva esta função ao curso de Pedagogia (Art.62 da LDB 9394/96), tendo como consequência dois cursos em espaços distintos, com a mesma atribuição acadêmica.

Por isso, o tocante ao curso de Pedagogia na LDB 9394/96 consiste em ambigüidades e interpretações diferenciadas. A LDB 9394/96, além de possibilitar a criação de uma nova instituição responsável pela formação do professor da educação básica, alterou, por meio dos seus desdobramentos em pareceres, decretos e resoluções, a organização de todos os cursos de licenciatura a partir de duas resoluções.

Assim, em 2002, surgiu a primeira Resolução do CNE/CP nº 01/02 que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. E a segunda Resolução CNE/CP nº 02/02 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos destinados à formação de professores da Educação Básica. O período entre o final da década de 90 e o início de 2000 pode ser considerado como um momento de mudanças e rupturas para o curso de Pedagogia e a Formação de professores no Brasil.

Nessa perspectiva, aquela concepção de pedagogo, especialista em educação para atuar apenas nas instituições de educação formal, não conseguiu abarcar as possibilidades do

trabalho pedagógico emergentes na realidade social mais ampla. Vários são os espaços e instituições hoje que demandam um profissional da educação, além do ambiente escolar. Esta lacuna, na nossa visão, não foi suprida por tantas modificações no perfil da formação do curso de Pedagogia.

Ainda para completar o quadro de mudanças, mais uma vez o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1 de 1º de fevereiro de 2005, estabeleceu as normas para o apostilamento em diplomas de curso de graduação em Pedagogia do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino fundamental, com a exigência curricular de três aspectos: metodologias do magistério para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; disciplina, estrutura e funcionamento do ensino; e trezentas horas de estágio supervisionado. De acordo com a resolução, atendidas estas exigências, poderia ser apostilado o magistério no curso de Pedagogia em graduação plena, nas instituições não-universitárias impedidas anteriormente pelo Parecer 133/2001.

Cenário descrito, vale destacar que hoje se vive um outro momento no curso de Pedagogia, em que as diretrizes nacionais (Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 maio de 2006) encontram-se em vigor com outra dimensão, visando

à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de 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. A formação oferecida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas. (Parecer CNE/CP nº 5/2005, 13 dez. 2005, p. 6)

O curso de Pedagogia, dessa forma, é responsável pela formação do professor e deverá integrar também a formação do pedagogo, sem denominação das habilitações, mas com atividades de gestão e coordenação do ensino ou como atividades educativas. As Diretrizes Nacionais do curso fundamentam que este trabalho pedagógico, ora classificado como docência em várias áreas, ora como a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares, poderá ser realizado, como o próprio texto diz, em espaços escolares e não-escolares que têm a docência como base.

Para a organização curricular, as Diretrizes propõem a criação de três núcleos, um de estudos básicos, outro de aprofundamento e diversificação de estudos e, o terceiro, núcleo de estudos integradores. Em sua duração, difere da legislação acerca das demais licenciaturas, propondo a seguinte configuração: 2800 horas de atividades formativas; 300 horas de estágio curricular e 100 horas de atividades complementares.

Talvez o grande marco dessa legislação recentíssima (Resolução CNE/CP nº 1, 15 maio 2006, que institui as diretrizes nacionais do curso de Pedagogia) seja a definição do curso de Pedagogia como um curso de licenciatura, de formação de professores prioritariamente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Defende a Pedagogia como campo teórico-investigativo da educação, do ensino, do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (Parecer CNE/CP nº 5/2005, 13 dez. 2005, p. 6)

Desaparecem, assim, as terminologias de habilitação no curso de Pedagogia: orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar e inspeção escolar para aparecer um conceito mais amplo sobre as finalidades de formação do pedagogo, compreendendo-o como um professor que também se desenvolverá nas ações de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. De fato, as Diretrizes apontam, a partir do histórico já descrito, o currículo como campo de lutas e contradições.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (...) O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p.17)

Este movimento dialético que acompanha esta “trama” na elaboração de uma legislação nacional com as diretrizes para o currículo do curso de Pedagogia, precisa ser compreendido neste campo, pois apesar de recente, já é alvo de tensões e discordâncias sobre o seu conteúdo. Algumas críticas iniciais sobre essa legislação já foram divulgadas por autores, tais como Kuenzer e Rodrigues (2006) e Libâneo (2006), que se aproximam na compreensão de que a Resolução trouxe uma redução da formação do pedagogo à formação do professor. Segundo esses autores, a Pedagogia, ao longo de sua história, já havia conquistado espaços de atuação, que foram eliminados pelas diretrizes, quando forma, prioritariamente, o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, é importante historicizar os conflitos internos da Pedagogia nesta década, desvelando as posições antagônicas e comuns em relação à formação do pedagogo, essencialmente no que se refere à tese da base docente na formação.

Sabemos que a defesa da ANFOPE não é unânime no universo acadêmico. Existe um outro grupo, do qual podem ser apontados como representantes Libâneo (1997, 1999, 2002, 2004, 2006) e Pimenta (1991, 1996, 1997, 2002, 2004), que discordam de várias teses defendidas, inclusive a da base docente e a da exclusividade da docência no curso de Pedagogia, pois para eles:

O curso de Pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p. 15)

Ainda completam que existe uma diferença entre a docência e o pedagogo. Segundo eles, é um equívoco lógico-conceitual querer juntar as duas funções em um mesmo profissional. “A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas.(...) Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas.” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p. 29). Defendem um curso específico de Pedagogia e, por consequência, um local institucional específico para formar professores: o Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD. Deve-se ressaltar aqui que tal proposta se diferencia dos Institutos Superiores de Educação, pois exige a pesquisa como meio de formação nos Centros.

Este “campo de lutas”, evidenciado pela história e a identidade do curso de Pedagogia, busca, ao longo de sua trajetória um *status* ou um *locus* para a formação do profissional da educação. As várias legislações denunciam, pela ambigüidade, a dificuldade em encontrar um consenso neste campo de formação. Em uma análise preliminar, poderíamos inferir que as teses da ANFOPE foram consideradas no texto final das Diretrizes, bem como a tentativa de uma aproximação com o outro grupo essencialmente formado por Libâneo e Pimenta, ampliando a atuação do pedagogo para além das instituições escolares. O texto das Diretrizes ao mesmo tempo em que amplia para estas possibilidades, limita a formação na docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em síntese, em meio a este conturbado histórico, a Pedagogia também enfrenta a “crise epistêmica”, evidenciada no fato de que, para alguns, ela deve ser considerada como Ciência da educação e, para outros, como uma teoria pedagógica dentro da Didática.

De que concepção partiremos, no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da FACIP/UFU, para enxergar o lugar complexo em que nos situamos? Como compreender o campo epistêmico da Pedagogia a partir dessa conflituosa história?

De acordo com Libâneo (1997), existem quatro concepções sobre o estudo científico da educação e das possibilidades de organização do conhecimento pedagógico:

- a) Na primeira posição, defende-se a unicidade da ciência pedagógica. A pedagogia seria a única ciência da educação, as demais ciências chamadas auxiliares seriam ramos da pedagogia, ou seja, ciências pedagógicas. Essa posição é criticada por pretender exclusividade no tratamento científico da educação.
- b) A segunda concepção refere-se à ciência da educação no singular, num enfoque positivista da ciência bastante impregnado da idéia de experimentação educacional, por um lado, e da tecnologia educacional, por outro.
- c) A denominação ciências da educação está bastante difundida em vários países como França, Itália, Alemanha, Espanha, Portugal. A educação é objeto de estudo de um conjunto de ciências e, em alguns lugares, desaparece o campo de conhecimento conhecido por pedagogia, embora essa não seja uma concepção unânime.
- d) A quarta concepção adere à denominação ciências da educação, em que cada uma toma o fenômeno educativo sob um ponto de vista específico, mantendo-se, todavia, a pedagogia como uma dessas ciências.

Essa última posição será o nosso referencial de partida, por assegurar o caráter multidimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo, sem descartar o caráter peculiar da Pedagogia e da tradição de seus estudos.

O educador português Estrela (1992) é bastante explícito quanto aos equívocos trazidos pela utilização da expressão ciências da educação, seja pela falta de elucidação da problemática que a expressão envolve, seja pela sua vulgarização como substituto do termo pedagogia. Após reconhecer as dificuldades da pedagogia em alcançar um autêntico estatuto científico, afirma que “A necessidade de cientificação tem levado o interventor pedagógico a recorrer a conceitos e a métodos das ciências já constituídas, que poderão ter aplicação no seu campo específico, o da Educação.” (ESTRELA, 1992, p. 12)

Essas questões como essenciais para a reflexão sobre a formação do pedagogo, pois a concepção em que se compreende a pedagogia como uma das ciências da educação recoloca o *status* e importância da área para a interpretação da complexidade dos fenômenos educativos.

A Pedagogia, com isso, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e

aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre. (LIBÂNEO, 2004, p. 38)

Identificar e inserir a Pedagogia neste campo epistêmico pode contribuir para modificar ações e interpretações que não a enxergam como ciência da educação. A partir desta configuração, Libâneo (2004) reitera que

(...) na busca da legitimidade dos estudos científicos denominados de Pedagogia é considerar a educação, a prática educativa como objeto de estudo e, portanto, um fenômeno passível de ser descrito e explicado dentro da totalidade da vida social, mediante procedimentos metodológicos e formulação de conceitos compatíveis com os processos de investigação das ciências sociais. (p. 136)

Em suma, nesta tese, a Pedagogia pode ser compreendida como uma das ciências da educação que contribui com o seu olhar **para** o objeto de estudo (prática educativa) e, dessa forma, reafirma o seu lugar e espaço na busca de uma formação inicial que possibilite a determinação de sua epistemologia.

V. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

A tarefa mais importante de uma pessoa que vem ao mundo é criar algo. Paulo Freire.

As últimas décadas do século passado foram marcadas por profundas transformações no plano econômico social, ético-político, cultural e educacional, tanto nos países ricos quanto nos pobres. No plano sócio-econômico, assistimos aos processos de reestruturação do capitalismo, transnacionalização e mundialização da economia, a partir das mudanças tecnológicas da informática, da microeletrônica, da engenharia genética e da biotecnologia, o que implica enfraquecimento dos Estados Nacionais, diminuição das funções reguladoras do Estado sobre o mercado, evidenciando o esvaziamento do seu papel, principalmente no que se refere às obrigações sociais efetivadas por meio das políticas públicas.

No plano ético-político, constatamos o predomínio do ideário neoliberal e a reedição ideológica da submissão ao mercado como única via possível da sociabilidade humana. No plano cultural e educacional, verificamos um movimento no sentido de se constituir uma nova subjetividade e de um novo trabalhador que atenda às exigências de transformações das relações sociais de produção no mundo do trabalho.

Nesse contexto complexo, a educação passa a ser prioridade nas agendas governamentais, (mesmo que apenas no discurso) onde as discussões e negociações explicitam as intenções de aliar a educação ao desenvolvimento econômico. Assim, a função “social” da escola passa a ser entendida como a tarefa de formar um determinado perfil de trabalhador exigido pelas transformações econômicas e tecnológicas no mundo do trabalho.

Fica evidente o deslocamento na forma de conceber a educação. Para os arautos do neoliberalismo, o importante é formar para a “empregabilidade” em detrimento de uma formação mais humana, emancipadora, consciente, justa e coerente como preconiza Paulo Freire.

Em consonância com as grandes mudanças ocorridas no mundo, vivenciamos no Brasil um contexto de ampliação e aprofundamento dos problemas sociais engendrados pelas diretrizes políticas ao longo da última década do século passado e início do novo milênio, por sucessivos governos. Tais diretrizes são marcadas por um conjunto de reformas vinculadas às metas de ajustes fiscais exigidas pelos acordos internacionais, os quais o nosso país é signatário.

Por um lado, essa direção política tem resultado na configuração de um Estado cada vez mais retraído e descomprometido com o financiamento das políticas públicas sociais em geral e em particular, as políticas educacionais, acentuando assim, o seu caráter excludente. Por outro, percebe-se o incentivo às iniciativas do setor privado a essas mesmas políticas. Esses dois pilares são as bases necessárias à consolidação da agenda brasileira junto aos credores internacionais e ao capital financeiro nacional e estrangeiro.

No que se refere à educação e em especial a formação dos professores, as reformas implementadas nesse período são caracterizadas por medidas restritivas à qualidade social da educação e do trabalho pedagógico. Tais medidas têm por conseqüências, problemas relativos à formação inicial e continuada, de natureza previdenciária, assim como, problemas de natureza trabalhista e sindical. Neste sentido, faz-se necessário re-significar a formação inicial dos professores, pois a democratização do ensino passa, principalmente pela sua formação, uma vez que, o nosso maior desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

Nesta perspectiva é fundamental a apresentação dos princípios e fundamentos que norteiam a nossa concepção de educação, detalhando a visão de mundo, sociedade, homem e ciência que sustentam o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da FACIP/UFU.

No processo civilizatório, as sociedades defrontam-se permanentemente com a necessidade de problematizar a respeito das concepções de homem e de sociedade, que constituem os paradigmas histórico-sociais, nos quais norteiam as ações humanas, o que é próprio do processo histórico. As indagações atuais que orientam a relação homem e sociedade perpassam pela legitimação dos complexos problemas nos quais a racionalidade cartesiana, fabricou uma modernidade hostil e violenta proporcionando a dicotomia entre homem e natureza e, conseqüentemente, uma visão de mundo fragmentada. Nesta lógica, tem-se o agravamento da pobreza, da fome, das doenças, da intolerância, da violência, das guerras e a deterioração contínua dos ecossistemas.

Para efeito de organização da análise histórica tomaremos como reflexão inicial, referências teóricas que analisam *a priori*, o homem, o mundo e a sociedade a partir do advento da modernidade e das conseqüências histórico-sociais que permeiam as indagações que orientam este estudo: qual a concepção de homem, de mundo e de sociedade? Que homem precisa-se formar para essa sociedade, marcada por rupturas, fragmentos, incertezas, e

a visível dissociabilidade entre o homem e a natureza e o homem consigo mesmo, resultados do processo histórico denominado moderno?

Segundo Severino (1994 p.34), o homem não é mais considerado nem como a essência espiritual dos metafísicos, nem como o corpo natural dos cientistas. Ele passa a ser considerado como membro da *pólis*, corpo animado, animal espiritualizado, sujeito objetivado. Assim o homem insere-se no mundo, e segundo Heidegger (1986) a facticidade significa dizer que o homem ao vir ao mundo não escolheu sua condição social, familiar e econômica. O homem é jogado no mundo, e assim precisa estabelecer escolhas e a partir das mesmas elaborar o seu projeto de vida. Para o mesmo autor este modo de ser- no-mundo implicaria no exercício da autenticidade.

Em seus estudos, Laterza (1994, p.33), compreende que a palavra mundo tem vários significados. No sentido pré-ontologicamente existencial, “mundo” ora indica o mundo público do nós, ora o “mundo circundante” mais próximo (doméstico) e também “mundo próprio”. Estes três tipos de mundo seriam três aspectos simultâneos que caracterizam a existência de cada ser-no-mundo.

Nesta perspectiva estes três mundos integram-se de forma dialética numa dinâmica da relação homem e mundo a qual, precisa ser recuperada no Projeto Político Pedagógico da Universidade Pública Brasileira.

Diante dessa dinâmica interacional a concepção de homem implica num processo de abertura para compreender a realidade histórica, política e educacional, para além das aparências.

A premissa básica de Paulo Freire (1981 p.43) busca a restauração da intersubjetividade e se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista” pode alcançar este objetivo.

Freire (1981 p.44) sugere que a **pedagogia do oprimido**, de caráter humanista e libertador, apresenta-se em dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo na *práxis*, com a sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

O modo de ser indiferente é considerado tanto por Freire (1981) quanto por Heidegger (1986) como o mais violento modo de ser-no-mundo. O comportamento de indiferença para com o outro, e para si mesmo tem sido a premissa básica da sociedade considerada contemporânea pós advento da modernidade.

Assim, ninguém é responsável por nada e as pessoas são substituídas por uma convivência massificante e opressora. Neste sentido, Freire (1981, p.51) adverte: “aqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Essa adesão é de tal forma radical que não permite de quem a faz, um comportamento ambíguo.”

O que Paulo Freire nos sugere? Entendemos que se refira a necessidade dos oprimidos de extirparem de dentro de si o opressor que historicamente foi inserido. Neste processo de libertação os oprimidos precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. Dessa forma este oprimido deixa de ser coisificado pelo outro e passa ser sujeito do seu destino social. Quando falamos dos oprimidos no contexto atual, estamos dizendo das minorias criadas por uma sociedade excludente, sejam eles os índios, os negros, os portadores de necessidades educacionais especiais, as mulheres, os homossexuais, enfim, toda a diversidade presente em uma sociedade pluricultural como a nossa.

Propõe-se, então, a partir do projeto emancipatório de homem, uma proposta político pedagógica que vem ao encontro da libertação da opressão do homem em todos os seus sentidos, sejam políticos, éticos ou estéticos.

A tolerância é o fundamento para uma teoria dialógica do Ser. O que significaria ser tolerante? Significa o fundamento da ética e da liberdade de ser no mundo. E a liberdade só se concretiza em um processo de construção social que modifique a ordem vigente. Ou seja, o homem é um Ser de escolhas e precisa responsabilizar-se por elas, viver constitui o diálogo reflexivo do homem consigo mesmo, e assim é preciso conquistar a liberdade, pois a mesma é um processo de decisão individual/coletiva e responsável.

Nessa perspectiva, Severino (1994, p.68) sugere que o homem só existe como homem em sociedade. Esta parece uma afirmação óbvia, mas é preciso refletir atentamente sobre o seu significado.

O elemento específico que o autor apresenta refere-se ao poder que delimita as relações políticas que envolvem os indivíduos. A forma de hierarquização deste poder se manifesta pela história humana na qual revela a capacidade de um determinado grupo social exercer a dominação sobre o outro por meio da propriedade privada, das formas de produção e de como os bens são produzidos. Nesse sentido faz-se necessário descortinar a realidade compreendendo que a sociedade não vive em condições igualitárias e muito menos que as pessoas são “iguais” perante a Lei.

Nesse divisor de águas, a vida social desenvolve-se, segundo Severino (1994, p.70): “fundamentalmente no seio da sociedade civil e a ela se sobrepõe à instituição política do

Estado, tornando políticas as relações originariamente sociais que constituíam a própria sociedade”.

Consequentemente, neste processo político-social no qual se emana a legislação e o modo de funcionamento educacional desde os primórdios da escolarização do homem, tende a ocorrer efeitos desestruturadores neste jogo de forças que se constituem a sociedade e a educação.

Isto significa dizer que a história humana depende das ações dos homens e que a educação é a mediadora desta ação criadora e emancipadora da própria história. Dessa forma quando se pensa no homem e seu mundo faz-se necessário indagar sobre qual processo histórico nos referimos?

O processo histórico-social denominado contemporâneo pressupõe mudanças profundas e simultâneas na esfera educacional e consequentemente na formação do homem-no-mundo. Assim, o sentido político da educação, pode ser estabelecido a partir da relação entre educação, cidadania e democracia. Todos estes processos estão inter-relacionados e são historicamente construídos mediante uma *práxis* ao longo de um tempo histórico.

O conceito de homem precisa ser repensado é a partir de uma nova ética, que legitima novas *práxis* humanas. Um homem autônomo, sujeito de sua história que se encontra em estado de perplexidade diante da trama complexa da intolerância, da violência, da injustiça e do aumento da pobreza e avanço do neoliberalismo, o qual produz cada vez mais a divisão desleal da riqueza social.

Consequentemente, as condições de trabalho no mundo atual tendem a ser opressivas, precárias e alienantes, prevalecendo à desigualdade da distribuição dos bens naturais, políticos e simbólicos.

É preciso retomar os fundamentos *freireanos* para a busca de humanização do homem a partir de uma visão de ações coletivas em favor de uma educação sustentável que priorize a vida no planeta terra. Para tanto essas reflexões refletem o nosso papel na democratização do direito, da justiça e da distribuição dos bens produzidos, prevalecendo o respeito à diversidade cultural.

A partir do respeito à diversidade consolida-se este projeto político pedagógico do curso de Pedagogia no qual o “bem comum”, torna-se o fio condutor para as ações formativas.

Diante destas reflexões sobre mundo, homem e sociedade declaradas, buscaremos discutir e compreender a concepção de Ciência, sua evolução e suas contradições, suas crises e o vislumbamento de um novo paradigma científico, que o atual momento social e educacional exige.

Sabemos que é fundamental dialogar com a Ciência, compreender os seus fundamentos e o seu destinatário. Mas, quem faz Ciência? Para que se faz Ciência? Como acontece a socialização da Ciência com o público em geral? Santos (2004, p. 16) retoma as idéias de Rousseau e questiona:

o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se apresenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre teoria e a prática?

Sabemos que é desafiador encontrar respostas para estas questões. É verdade que a comunidade científica dialoga muito mais com seus pares, do que com a sociedade em geral. A linguagem científica é frequentemente, complexa, hermética, de difícil acesso ao homem comum. A Ciência encontra-se distante do cidadão comum, como fazer para incluí-lo no mundo da ciência? Parece-nos que esta é a questão básica do compromisso ético da ciência ou do cientista que produz conhecimentos.

Nos tempos atuais, o paradigma da racionalidade científica encontra-se em *crise* e provoca a reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico. A reflexão filosófica refutada pelo positivismo é agora revalorizada, tornando-se fundamental para os cientistas e, principalmente, para a ciência como um todo. O aprofundamento da ciência e o desenvolvimento da visão crítica do mundo permitiram-nos ver a fragilidade dos pilares que sustentam a epistemologia positivista. Descobriu-se que não é possível medir um objeto sem interferir nele, sendo que o mesmo sai do processo de medição diferente de quando entrou. O rigor das verdades prontas e perenes cai por terra, aparecendo a idéia de que só existem resultados aproximados, e o que é tido como verdade hoje, pode ser superado ou desmistificado no dia seguinte. “As leis têm assim um caráter probabilístico, aproximativo e provisório, bem expresso no princípio da falsificabilidade de Popper.” (SANTOS, 2004, p. 51).

No paradigma científico emergente, tudo muda:

...em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpretação, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 2004, p. 49).

Por isso, o desafio agora é conseguir visualizar a importância da ciência e da tecnologia existentes. Se por um lado, a ciência e a tecnologias nos trazem muitos benefícios,

por outro, nos trazem muitas dúvidas, insegurança e incertezas. É preciso, então, rever o papel da ciência.

A ciência não pode limitar-se a, por um lado, desmistificar formas de dogmatismo e, por outro, instituir novos dogmas, como um novo mito. A ciência tem de se colocar aberta para o diálogo e para a permanente atualização. Não existem verdades perenes. Como tantos mitos da modernidade, a ciência não pode também, limitar-se a uma concepção dominante, que serve e beneficia um grupo privilegiado que está no poder.

Caminhamos, dessa forma, para a compreensão da ciência como algo sempre em movimento, em construção e reconstrução permanentes, que atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais, num movimento de vocação **transdisciplinar**, onde não há saber compartimentado, mas em interação e diálogo permanentes, entre todo o conhecimento possível.

Santos (2004) anuncia a emergência de um novo paradigma científico, tratando-se de uma ciência pós-moderna: **é o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente**. São as quatro teses que configuram o novo paradigma:

Na primeira tese, o autor diz que **todo o conhecimento científico-natural é científico-social**. Anuncia a abolição da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, superando a cultura das dicotomias, tais como bem/mal, sujeito/objeto, corpo/alma, animal/pessoa, dentre outros. A máxima proposta pelo autor é que as ciências naturais vão se reconstruir sob a égide das ciências sociais.

Na segunda tese, afirma que **todo o conhecimento é local e total**. No paradigma emergente o conhecimento é total, tendo como horizonte a totalidade universal. Rejeita-se o saber fragmentado. Há incentivo para a produção de conhecimentos locais que devem emigrar para outras localidades. O conhecimento pós-moderno deve abrir possibilidades para a ação humana no mundo a partir de um espaço-tempo local. É um conhecimento que se constitui a partir de uma pluralidade metódica.

Pela terceira tese, **todo o conhecimento é auto-conhecimento**. Destaca aqui o caráter antropológico da ciência, revalorizando os estudos humanísticos. O homem precisa conhecer melhor a si mesmo e a seus pares. Para tanto, propõe “uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. (SANTOS, 2004, p. 85). A ciência deve ter como objetivo, então, atender e servir a todos os humanos, num processo direcionado à inclusão social e educacional.

Na última tese, Santos (2004) afirma que **todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso-comum**. Entende-se, finalmente, que a ciência pós-moderna deve

dialogar com todas as outras formas de conhecimento, das quais se destaca precisamente o senso-comum. Há uma valorização do contexto, o reconhecimento do senso-comum implica uma relação mais aberta e direta da ciência com o seu destinatário, reconhecendo que o discurso do senso-comum apresenta aspectos positivos que a ciência moderna ignorou, relativos às potencialidades que esse discurso encerra e que enriquecerão a nossa relação com o mundo. Portanto, ciência e senso-comum não serão mais discursos estranhos um para o outro.

Está posto, dessa forma, que o paradigma da Ciência na pós-modernidade, exige-nos muitas mudanças, diversas revisões e avanços no nosso modo de ver, agir, pensar, fazer, ser e construir. Precisamos estar receptivos para o novo e ousar na implementação das mudanças e transformações.

Por isso, retomamos o educador Paulo Freire (1996, p. 26) que nos diz que o “educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Diz ainda, que para se aprender criticamente, exige-se a “presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Ibidem, p.26). Só assim é possível formar sujeitos conscientes, autônomos, que saibam ler as palavras, mas, sobretudo, o mundo ao seu redor.

Ensinar e aprender têm de estar intrinsecamente relacionados, pois o ciclo gnosiológico apresenta dois momentos: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (Ibidem, p. 28). Por isso, continua Freire, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Ibidem, p. 29). Então, é preciso pesquisar o que ainda não se conhece e, ao conhecer, tem-se o dever de anunciar a novidade. Dentro dessa perspectiva, construímos um projeto político pedagógico tendo como princípio articulador a inclusão, garantindo a educação de qualidade e o acesso ao conhecimento para todos, indistintamente.

Nesta linha, alguns marcos históricos configuram a determinação do curso de Pedagogia da FACIP/UFU inspirando ou inspirados por princípios e concepções *freireanas* sobre a educação, nosso foco e utopia.

Em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre a “Educação para todos”. Os 155 governos presentes assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir uma “educação básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos. Além desse documento de Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) outros dois documentos são importantes na linha inclusiva que este projeto

pretende seguir: a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e a Declaração de Salamanca (Salamanca - 1994) que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Trata-se de uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral, a qual apresenta os procedimentos-padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. A Declaração de Salamanca é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, faz parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva. Sua origem é normalmente atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas, movimentos iniciados a partir das décadas de 60 e 70 do século XX.

Para refletirmos sobre a concepção de educação é importante ressaltar a contribuição histórica destas Declarações (1990 e 1994) para darmos resposta a uma sociedade brasileira eminentemente excludente em que 16 anos se passaram e o fundamento que deu título ao evento “Educação para todos” ainda está longe de ser alcançado.

De que educação estamos falando? Apenas de acesso? Se formos pensar em termos quantitativos, talvez os números apareçam como mais promissores. De acordo os números obtidos no Censo Escolar de 2005 foram contabilizados, aproximadamente, 56,5 milhões de matrículas e 207 mil estabelecimentos de ensino, distribuídos pelas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. “Os números evidenciam também a magnitude da cobertura do atendimento escolar público, mostrando que 49 milhões de alunos da educação básica estudam em estabelecimentos públicos, sendo 25,3 milhões na rede municipal e 23,6 milhões na rede estadual.” (BRASIL, 2006)

Soma-se a esses dados, o ideário otimista de que na última década em termos quantitativos pela primeira vez na história do país, a escola atinge quase 100% de nossas crianças, fato que não pode ser ignorado. Ao mesmo tempo, de acordo com o Censo Escolar de 2005, ao estabelecer a comparação com os dados de 2004, constata-se que:

Na Educação Infantil, houve um crescimento de 4,4%, em 2005, o que indica ampliação da cobertura no atendimento escolar até 6 anos de idade. A Educação Especial e a Educação Profissional também registraram crescimento da matrícula, de 1,8% e 4,6%, respectivamente. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na modalidade regular, observou-se uma tendência de leve decréscimo das matrículas. A redução no Ensino Fundamental foi de 1,4%, concentrada no primeiro segmento (1ª a 4ª série). No Ensino Médio, a matrícula apresentou uma variação negativa de 1,5% em comparação com 2004. A queda na matrícula nas cinco séries iniciais do ensino fundamental (-1,6%) já era esperada, pois reflete tanto a melhoria do fluxo escolar – indicando que o sistema de ensino brasileiro vem diminuindo a retenção de alunos nas séries iniciais – quanto a transição demográfica em curso no País. Na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende à população jovem e adulta que não completou o ensino fundamental e o ensino médio na idade própria, o Censo Escolar de 2005 registrou uma redução de 1,8% nas matrículas.

Estes dados possibilitam uma compreensão fidedigna da realidade com a qual o curso de Pedagogia da FACIP/UFU terá que relacionar, analisar, estabelecer comparações e interpretações no sentido de contribuir para um processo de mudança para além dos dados quantitativos, apostando na qualidade do ensino público brasileiro.

Para tanto, pensando além dos números, a proposta de Jomtien resgata questões importantes, quais sejam: uma educação de fato para todos, com a universalização e ampliação da Educação Básica, o suprimento das necessidades básicas de aprendizagem, com a concentração da atenção na aprendizagem.

Já a Declaração de Salamanca (1994), proclama:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A contribuição dessas duas Declarações nesse contexto faz-se a partir da premissa de que o curso de Pedagogia da FACIP/UFU pensa em uma Educação para todos de fato, em que minorias e portadores de necessidades educacionais especiais sejam entendidos como sujeitos portadores de aprendizagens que se realizam também no âmbito escolar.

Agrega-se a essa discussão, outro grande marco na área da educação que foi o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, mais conhecido como Relatório Delors em que apresenta como eixo central a educação permanente ou a aprendizagem ao longo da vida, em uma visão mais sistêmica e integral do fenômeno educativo. Outros dois eixos importantes destacados por Torres (2001) são: a superação das

classificações convencionais por idades, períodos ou níveis educativos e a articulação entre a educação formal e não-formal, dentro e fora da escola, educação no e para o trabalho.

Assim, de acordo com Torres (2001), dentre as conclusões e recomendações do Relatório Delors são fundamentais:

- Construir uma sociedade educativa em permanente aprendizagem;
- Diversificar as formas de aprendizagem;
- Reconhecer todo o tipo de aprendizagem dentro e fora da escola;
- Perseguir os quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, aprender a transformar³;
- Educação como um bem coletivo;
- Papel do professor deve ser valorizado e as novas tecnologias devem ser vistas como complemento ou apoio ao trabalho docente;
- Ampla participação dos setores sociais nas decisões educativas.

Estas recomendações implicam em assumir alguns princípios tais como: adotar como um eixo a aprendizagem mais que a educação; compreender que toda a comunidade humana possui recursos, agentes, instituições e redes de aprendizagem atuando; envolver crianças, jovens e adultos, valorizando a aprendizagem entre gerações e entre pares e, por fim, estimular a busca e o respeito pelo diverso (TORRES, 2001).

Buscaremos perseguir tais princípios, no curso de Pedagogia, com a clareza de que

permanece, ainda, o compromisso não só de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, mas fundamentalmente, de combater a pobreza, combate que, como pudemos ver, requer intervenções diretas, integrais, consistentes, partindo não unicamente do educativo e nem da escola, mas da economia e da política. (TORRES, 2001, p. 89)

Em termos de políticas públicas desde a Constituição Federal de 1988 constitui-se um Estado Democrático de Direito, onde a cidadania e a dignidade da pessoa humana são fundamentos (art. 1º, incisos II e III) traçando como objetivo fundamental: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV).

Ainda, em seu artigo 5º: **Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à **igualdade**, à segurança e à propriedade,(...) e, finalmente, no artigo 205: A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e

³ Em palestra durante o Fórum Mundial Social, realizado em 2001 em Porto Alegre, Torres acrescentou mais um pilar necessário aos países em desenvolvimento: aprender a transformar.

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição garante a **todos** o direito à **educação** e ao acesso à **escola**. Toda **escola**, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deveria atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

A Constituição admite mais, admite que o atendimento educacional especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, já que, seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 que regulariza em âmbito nacional, determinações acerca dos dois níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior considera a Educação especial como uma modalidade de ensino e em seu artigo 58 reitera que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

Assim, o direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da Lei 9394/96 – LDBEN e também na Constituição Federal, não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede regular de ensino. Ou seja, a Educação Especial passa a ser entendida como modalidade que perpassa como complemento ou suplemento, todas as etapas, modalidades e níveis de ensino, sendo constituída por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição de todos os alunos e proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um.

Resgatando estes princípios colocados em diversos momentos da história da educação, seja global ou local (SANTOS, 2004) reafirmamos nosso lugar em uma linha que se pretende progressista, em que possamos vislumbrar uma educação que respeite os direitos em busca de uma cidadania crítica.

Para tanto, é fundamental compreender e apreender alguns conceitos *freireanos* que sustentam esta concepção de educação, em uma relação dialógica de construção do conhecimento.

O primeiro deles é a compreensão de que o processo educativo tem um caráter político que precisa ser identificado, ou seja, “não há nem jamais houve prática educativa em espaço e

tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, 1992, p.78)

O segundo apresenta-se como um conceito, talvez ainda abstrato na sociedade em que vivemos, porém é necessário persegui-lo: a ética nas relações humanas sob a forma de respeito com o outro. “O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar o meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los.” (FREIRE, 1992, p.78)

A democracia, na vivência e concepção *freireana*, é o terceiro princípio que sustenta esta concepção de educação. “Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre a minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática.” (Ibid, p.79)

O quarto princípio, o diálogo com respeito às diferenças de idéias e posições. “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.” (FREIRE, 1996, p.153)

Diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, ou seja, “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. (Ibid,38) Este quinto princípio, sustentáculo de uma concepção de educação que se pretende progressista, também se relaciona à necessária articulação entre a teoria e a prática na atividade e formação docente.

O sexto princípio que se relaciona a outros já enunciados é a necessidade do respeito ao contexto cultural. “O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.” (FREIRE, 1992, p.86)

A perspectiva de compreender o uno e o diverso, o eu e o outro em uma relação dialógica, faz-se importante enxergar as relações imbricadas entre o local e universal numa relação ética e, ao mesmo tempo, dialética como o sétimo princípio. “Para mim vem sendo difícil, impossível mesmo, entender a interpretação de meu respeito ao *local*, como negação do *universal* (...) Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental.” (Ibid, p.87)

Incorporar os sujeitos como **fazedores** de história apresenta-se como oitavo princípio, pois,

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (...) Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, 1992, p.91 e 97)

Sustenta-se, assim, uma concepção de educação *freireana* em que os processos educativos trazem novos significados tanto para o professor e professora quanto para os educandos.

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, penetrando o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. (...) Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (Ibid, p.81)

Como temos demonstrado, o fundamento que norteia este projeto transcende uma concepção restrita de educação, identificando-a como uma importante ação humana em um processo de construção/conscientização para uma sociedade menos excludente. “Uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes da sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam quando desenvolvem todas as suas capacidades, tomando em consideração as suas necessidades. Mas também as necessidades e aspirações dos outros.” (CIRIGLIANO, 2001, p.95)

De acordo com Camargo (2001, p.69) em seu artigo sobre a atualidade de Freire,

Os cursos de Pedagogia não podem prescindir da criação de profissionais que atendam a educação como um projeto político e que, ao mesmo tempo, rompam as múltiplas formas de dominação e ampliem os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social. Por isso, devem ser profissionais capazes e compromissados com o zeramento das carências educacionais, em especial daquelas que afastam o homem de sua história, de sua identidade, de sua cidadania. Ensinar não se resume ao simples ato de estar em uma sala de aula. É mais amplo. Ensinar significa, no pensamento *freireano*, estar *com* o mundo.

O aluno, dessa maneira, não é objeto de ensino, mas sujeito do processo, parceiro de trabalho, em uma perspectiva coletiva em que a solidariedade torna-se o eixo fundante. De acordo com Sequeiros (2000, p.60) a cultura da solidariedade é um modo de encarar a vida que tenha como preocupação fundamental construir uma verdadeira humanidade em que o

essencial seja uma perspectiva coletiva e não individual. “É por isso que essa atitude vital e esse impulso ético se voltam para a construção do **bem comum**”.

Este conceito de bem comum não pode ser visto desvinculado de uma opção política em que esteja claro **x**, segundo Freire (1992), a favor de quem estamos trabalhando na construção de um perfil profissional no curso de Pedagogia que, de acordo com os cinco pilares já citados, pretende aprender a transformar uma sociedade excludente em uma sociedade mais justa.

Nesta perspectiva, não podemos nos furtar de **re-ver** o papel da educação a partir do contexto escolar que tem vivenciado, ao longo dos tempos, uma história de exclusão e, muitas vezes, de reprodução social injusta e desigual.

A escola, a partir do histórico e princípios enunciados, torna-se o lugar que recebe todos os educandos desde o começo da vida escolar, sem exceção ou imposição e promove o ensino de qualidade⁴.

Pensa-se, desta forma, em perseguir como eixo do curso de Pedagogia, a questão da educação em uma perspectiva inclusiva, por uma questão de coerência entre os marcos históricos declarados e os princípios *freireanos* “vivificados”, não poderíamos nos redimir de uma discussão tão séria e necessária no contexto atual. A educação inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os educandos e que é estruturada em função dessas necessidades, elabora o seu projeto político pedagógico que se orienta a partir do paradigma da diversidade e de princípios educacionais centrados no educando. Ou seja, a educação inclusiva é uma provocação cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os educandos, inclusive os que nela fracassam.

⁴ O conceito de qualidade foi sendo alterado e muito utilizado nas políticas públicas neoliberais, porém, o sentido que tentamos resgatar aqui é o da qualidade social, como uma luta histórica dos movimentos sociais que, com a “massificação” das escolas públicas no Brasil, tornou-se imperativo agir não somente em termos conceituais, mas também em termos práticos.

VI. CARACTERIZAÇÃO DO EGRESSO

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social. Paulo freire

Para descrever a caracterização do egresso, utilizaremos três fontes ou dimensões: a *primeira* refere-se ao perfil do profissional a ser formado definido no Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2006); a *segunda* são as características definidas pelo grupo de professores da FACIP na área de Ciências Humanas, a partir das discussões realizadas em novembro de dezembro de 2006, com os gestores da Secretaria Municipal de Ituiutaba e da Secretaria Regional de Ensino, no sentido de priorizar as necessidades locais e regionais e, por fim, a *terceira* são as características traçadas para o próprio curso de Pedagogia, nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Universidade Federal de Uberlândia buscará contemplar, nos cursos que oferece uma ampla formação técnico-científica, cultural e humanística, preparando o profissional para que tenha:

- autonomia intelectual que o capacite a desenvolver uma visão histórico-social necessária ao exercício de sua profissão, como um profissional crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la;
- capacidade para estabelecer relações solidárias, cooperativas e coletivas;
- capacidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias;
- capacidade para compreender as necessidades dos grupos sociais e comunidades com relação a problemas socioeconômicos, culturais, políticos e organizativos, de forma a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de se preocupar em conservar o equilíbrio do ambiente;
- constante desenvolvimento profissional que lhe possibilite exercer uma prática de formação continuada e empreender inovações na sua área de atuação.

A partir desta caracterização, os professores da área de ciências humanas da FACIP/UFU definiram como perfil do egresso:

- Formação do ser humano com capacidade de desenvolver uma visão crítica e reflexiva de sua participação no mundo do trabalho a partir de uma postura ética para a compreensão da diversidade tanto local quanto global.
- Desenvolvimento de atitudes autônomas em uma perspectiva de responsabilidade social e solidária.
- Compreensão do ser humano como ser histórico com uma postura interdisciplinar, colaborando com a construção de uma sociedade inclusiva.
- Formação do profissional com capacidade para produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, (Resolução CNE/CP nº 1, 15 maio 2006) instituem-se como perfil do egresso:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - 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;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - 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;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos de 0 a 10 anos, nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente da criança de 0 a 10 anos;

VII - 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;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - 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;

X - 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;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão educacional nas instituições escolares contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, apoio, assessoramento, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições educacionais planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: 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-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

VII. OBJETIVOS DO CURSO

Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre. Paulo Freire

O curso de Pedagogia da FACIP/UFU tem como objetivo geral formar profissionais da educação, capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira, comprometidos com um projeto de transformação social.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da FACIP/UFU define como objetivo a formação do profissional da educação para atuar:

- a) no magistério da Educação Infantil (0 a 5anos) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos);
- b) na gestão educacional do trabalho pedagógico, na educação escolar e não- escolar (movimentos e projetos sociais, ONGs, dentre outros);
- c) na produção e na difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e de diversas áreas emergentes da educação.

Propõe-se, assim, a **formação do pedagogo** sustentado no tripé **docência, gestão e pesquisa**. Desse modo, o profissional será formado para atuar na docência e na organização do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução, o assessoramento e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educativos, além da pesquisa e difusão do conhecimento científico na área educacional.

VIII. ESTRUTURA CURRICULAR

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. Paulo Freire.

Para possibilitar a implementação deste projeto político pedagógico, o currículo do curso de Pedagogia da FACIP/UFU foi organizado em três ciclos que se articulam considerando as seguintes temáticas:

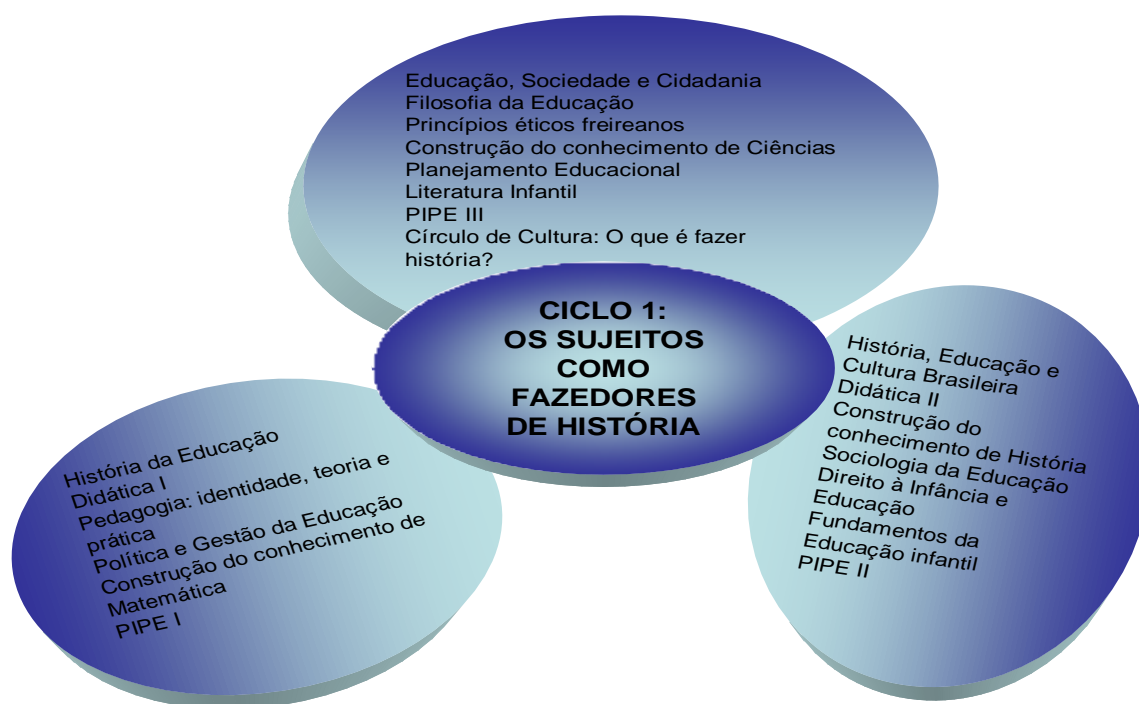
- a) Ciclo 1: Os sujeitos como *fazedores* de história;
- b) Ciclo 2: Multiculturalismo e o respeito pelo diverso;
- c) Ciclo 3: Tempo e espaços dialógicos em construção.

A organização em ciclos de formação ou de desenvolvimento humano traz o sujeito da aprendizagem, com todas as suas dimensões, para o centro do processo educativo. Nessa perspectiva, os ciclos visam introduzir na organização curricular uma temporalidade que leva em conta o caráter processual da construção do conhecimento e as especificidades do momento de formação do aluno.

Cada Ciclo de formação compreende um período de três semestres letivos com a centralidade nos sujeitos do processo educativo colocando necessariamente a questão da diversidade, da multiplicidade de formas de existir, de aprender, de interpretar o mundo, coerentes com os princípios *freireanos* já explicitados no projeto.

As disciplinas foram organizadas a partir dos objetivos de cada ciclo, agregando temáticas e possibilidades de aprofundamento das áreas do conhecimento que consigam discutir os princípios enunciados pela formação em ciclos. Cada disciplina terá como responsabilidade a discussão, sob a sua ótica, da temática de construção do Ciclo. Dessa forma, seguem os objetivos de cada Ciclo.

O Ciclo 1: **os sujeitos como *fazedores* de história** corresponde aos três primeiros semestres letivos e tem como objetivo analisar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente e do gestor educacional em seus processos de construção histórico-social. Além disso, discutir e refletir junto aos PIPEs sobre a experiência educativa dos alunos do curso, porque a concepção de formação presente nesse projeto parte dos saberes já construídos pela experiência vivida, na perspectiva de compreensão dos sujeitos como *fazedores* de história.



O Ciclo 2: **multiculturalismo e o respeito pelo diverso** compreende o 4º, 5º e 6º semestres letivos do curso e tem como objetivo analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais, investigar cenários da educação, enquanto artefato cultural, considerando o contexto nacional e regional, na perspectiva do processo pedagógico que se deseja construir, re-conhecendo a diversidade brasileira como um fator a ser considerado no processo de ensinagem⁵.

⁵ “a esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes, é que estamos denominando de processo de ensinagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 214).



O Ciclo 3: **tempos e espaços dialógicos em construção** corresponde aos três (ou quatro, no caso do curso noturno) últimos semestres letivos do curso e tem como objetivo proporcionar aos alunos a vivência da docência em suas múltiplas dimensões, compreendendo a formação do pedagogo com uma visão de totalidade da complexidade do processo educativo. Este Ciclo resguarda a idéia de processo, de questionamento, de provisoriedade do conhecimento, de compreensão e explicação do cotidiano escolar, como tempos espaços dialógicos em permanente construção.



Os componentes curriculares⁶ que circulam neste projeto conduzem a uma possibilidade de integrar saberes e práticas em uma unidade dialética de organização da formação inicial do pedagogo na FACIP/UFU que integram as disciplinas obrigatórias, o eixo da práxis educativa e os ciclos com os Círculos de Cultura como articuladores dos saberes trabalhados em cada momento do curso.

Segundo Paulo Freire os Círculos de Cultura são espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende. Em que se conhece ao invés de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produz conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitas pelo educador(a) ou sobre o educando. Em que se constrói novas hipóteses de leitura do mundo. Ou seja, é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos lêem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de prática, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Sendo assim, ao final de cada Ciclo, os **Círculos de Cultura**⁷ tem como objetivo propiciar essa síntese de cada ciclo sob a forma de uma atividade do Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural.

Esta estrutura curricular⁸ pode ser visualizada a partir de outras três dimensões sugeridas pelo Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, explicitadas a seguir.

⁶ O fluxo curricular com as disciplinas e respectivas cargas horárias encontram-se no anexo 2.

⁷ O detalhamento dos Círculos de Cultura encontra-se no item denominado Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural.

Núcleo de Formação Específica	Núcleo de Formação Pedagógica	Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural
Antropologia cultural Direito à Infância e Educação Educação de Jovens e Adultos Educação, Sociedade e Cidadania Filosofia da Educação Fundamentos da Educação Infantil História da Educação História, Educação e Cultura Brasileira Pedagogia: identidade, teoria e prática Pensamento Filosófico Brasileiro Pesquisa em Educação Política e Gestão da Educação Política Educacional Contemporânea Princípios éticos freireanos Processo de Alfabetização Psicologia da Educação Desenvolvimento, ensino e aprendizagem Sociologia da Educação	Alfabetização e letramento Aprendizagem e Educação Inclusiva Aprendizagem e informática na sala de aula Avaliação educacional Construção do conhecimento de Artes Construção do conhecimento de Ciências Construção do conhecimento de Educação Física Construção do conhecimento de Geografia Construção do conhecimento de História Construção do conhecimento de Língua Portuguesa Construção do conhecimento de Matemática Construção do conhecimento interdisciplinar I Construção do conhecimento interdisciplinar II Currículo e Educação Infantil Currículos e o Trabalho Pedagógico Didática I Didática II Educação e Artes: expressão dramática e musical Escolas abertas à diversidade Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III Estágio Supervisionado IV Gestão democrática da escola Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Língua Brasileira de Sinais Literatura Infantil Organização do Trabalho Cotidiano da Sala de Aula Organização do Trabalho Pedagógico PIPE I PIPE II PIPE III	Círculo de Cultura: O que é diversidade? Círculo de Cultura: O que é fazer história? Círculo de Cultura: o que é ser educador?

⁸ As fichas de disciplina encontram-se no anexo 3.

	PIPE IV PIPE V: Seminário da Prática Educativa Planejamento Educacional Práticas pedagógicas em instituições sociais não escolares TCC I TCC II	
--	--	--

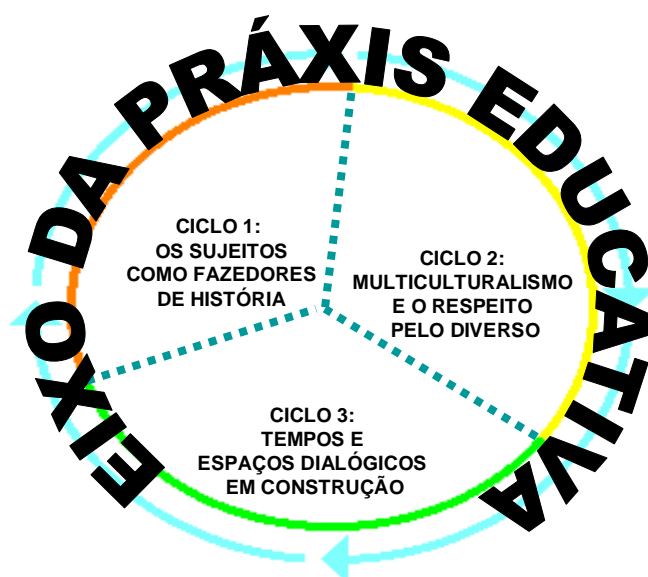
8.1. O eixo da *práxis* educativa

Este eixo orienta-se, em seu conjunto, pelo princípio da articulação teoria-prática pedagógica e tem por finalidade básica propiciar:

- Uma formação pedagógica fundada numa noção crítica e ampla de docência, que toma o professor como profissional capaz de pensar os propósitos e as condições da educação e que, cotidianamente, lida com questões relacionadas ao significado da prática educativa, a seus objetivos e contextos. Uma formação pedagógica que, portanto, não se restringe a uma preparação meramente técnica ou que relacione o fazer profissional do professor somente às situações isoladas de uma sala de aula, mas que amplie sua atenção para os condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam os processos de ensinar e aprender.
- Uma formação pedagógica vinculada aos valores e aspirações democráticas, que prepare profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo. Uma formação pedagógica, portanto, que prepare o professor para compreender a diversidade cultural; as expectativas e as demandas sociais e que o prepare para traduzir essa orientação nas relações que venha a estabelecer com a comunidade na qual se insira.
- Uma formação pedagógica que toma a escola pública como o seu principal foco de estudo, investigação, acompanhamento e intervenção. Uma formação pedagógica, portanto, que prepare o professor para o estabelecimento de vínculos e compromissos com o ensino público brasileiro.
- Uma formação pedagógica que permita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, capaz de introduzir os futuros professores nos processos de indagação sistemática sobre os problemas do ensino e da aprendizagem em sua área específica e de prepará-los para o seu enfrentamento.

A partir destas orientações, o **eixo da práxis educativa** ganha relevo e grande importância no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia. Os PIPEs são projetos que, de um lado, intentam viabilizar a diversidade de perspectivas e de necessidades formativas características de uma área do conhecimento em educação e, de outro, cumprem um papel articulador de uma proposta comum, compartilhada pelo conjunto da FACIP ao projetar os currículos de seus cursos de licenciatura..

Assim, mais do que simplesmente expressarem um caminho fixo e único, o **eixo da práxis educativa** do curso de Pedagogia expressam propostas que visam fomentar investigações, reflexões e proposições de atividades práticas consideradas importantes para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental , dando sustentação para os ciclos de formação.



De acordo com a Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, publicada no DOU em 4/03/02 a prática pedagógica não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. O documento expressa ainda a exigência da prática como componente curricular desde o início do curso, permeando toda a formação do professor, devendo aparecer no interior das áreas que constituírem os componentes de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas.

O mesmo documento sugere que a coordenação da dimensão prática tenha como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

De acordo com o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE – apresenta-se como essa possibilidade de articulação e deve ser tomada como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional e voltadas para a compreensão de práticas educacionais distintas e de diferentes aspectos da cultura das instituições de Educação Básica.

Nesta perspectiva, os PIPEs iniciam o **eixo da *práxis educativa***, onde pretendemos possibilitar aos alunos e professores o “aprender a aprender” com a pesquisa, contextualizando e proporcionando problematizações advindas da realidade que consigam articular à produção de conhecimento na área de atuação.

Dessa forma, faz-se da pesquisa uma atitude cotidiana, onde aprendamos a ler a realidade sempre criticamente, a reconstruir processos, a questionar, pois “o espírito questionador também está na base da capacidade de aprender na e da vida.” (DEMO, 2002, p. 13). Esse conceito de pesquisa entende que

Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo. (DEMO, 2001, p.44)

Entremeado a esse conceito de pesquisa, torna-se necessário trabalhar também com o conceito de prática educativa, na perspectiva da formação inicial nos cursos de licenciatura da FACIP/UFU. Assim, “a prática pedagógica pressupõe uma relação teórico-prática, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade, e só por um processo de abstração podemos separá-la.” (SCHMIDT, RIBAS e CARVALHO, 2003, p. 21)

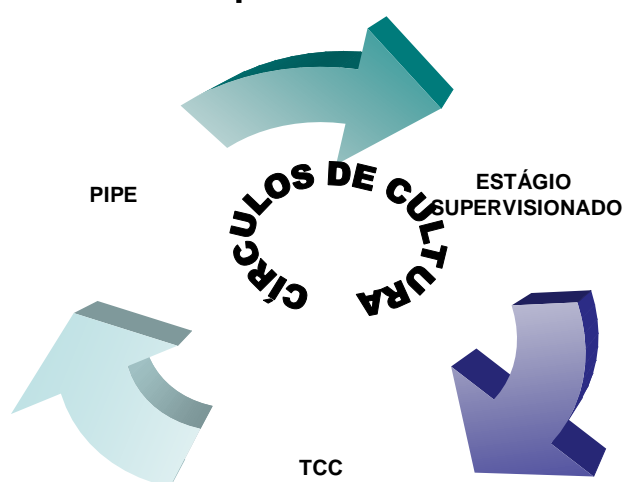
Partimos do princípio de uma busca da prática educativa reflexiva, que insiste em um processo inquietante de desenvolver as habilidades para o questionamento, a crítica e a reflexão sobre o contexto e as ações praticadas. “A prática pedagógica, nesse contexto, caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o novo encontra aqui o nicho ideal para vicejar e expandir-se.” (SCHMIDT, RIBAS e CARVALHO, 2003, p. 23)

Nesta relação delicada de imbricação da teoria com a prática e do ensino com a pesquisa, Freire (1997, p. 29) considera:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim, o **eixo da *práxis* educativa** inicia-se com o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), e acompanha todo o curso por meio dos Estágios Supervisionados e finaliza com a reflexão no Trabalho de Conclusão de Curso(TCC). Estes componentes do **eixo da *práxis* educativa** fazem parte de um todo na formação inicial do curso de Pedagogia da FACIP/UFU que articularão ensino, pesquisa e extensão.

Eixo da *práxis* educativa



Para a efetivação do **eixo da *práxis* educativa**⁹, a cada semestre letivo, os professores terão um grupo de orientandos do processo vivenciado no eixo, com o objetivo de articular a realidade da prática pedagógica com as disciplinas teóricas do curso.

São objetivos do **eixo da *práxis* educativa**: oportunizar a prática dos alunos na realidade social, portanto em instituições escolares e não-escolares; suscitar momentos de reflexão avaliativa constantes sobre os efeitos da ação na prática pedagógica; gerar uma atitude científica e didática do aluno e do professor, contribuindo para que o processo de formação seja marcado pela experiência de pesquisa; ampliar a concepção de Educação; oportunizar a reconstrução dos saberes acadêmicos, possibilitando um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática pedagógica, de um modo mais articulado; propiciar estudos e reflexões interdisciplinares com as diversas áreas do conhecimento que compõe o currículo do curso.

⁹ A carga horária do eixo da *práxis* educativa compreende 825 h/a com os seguintes componentes: 240 h/a de PIPEs, 405 h/a de Estágio Supervisionado, 60 h/a de TCC, além de 60 h/a de Construção do conhecimento interdisciplinar I e II e 60 h/a de Pesquisa em Educação.

PIPE I

Tema: *A construção da identidade do profissional da educação*

Objetivo: Analisar os desafios da profissão docente e do gestor educacional no contexto atual.

Proposta de trabalho: Discussão e análise sobre a identidade profissional. Sugestão de atividades: a) Elaboração de memorial de história de vida: a partir de suas lembranças, os alunos procurarão refletir sobre o que essas experiências educativas significaram em suas vidas, como se sentiram na época em que viveram essas experiências, que influências esses momentos tiveram em suas escolhas profissionais. b) Entrevistas com professores ou profissionais da área para articular as histórias vivenciadas.

PIPE II

Tema: *A escola como espaço de reflexão para o pedagogo*

Objetivo: Diagnosticar e analisar a escola em suas múltiplas dimensões.

Proposta de trabalho: Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola; levantamento do ambiente educativo das escolas, mediante a elaboração de instrumentos de pesquisa e de categorias de análise que permitam ao futuro pedagogo realizar um primeiro estudo de caracterização do seu contexto de trabalho: gestão e funcionamento das escolas de Educação Básica. Os principais aspectos da gestão escolar: a elaboração do projeto político-pedagógico, do regimento escolar, a gestão de recursos, a escolha dos materiais didáticos, em particular do livro didático, o processo de avaliação e as diferentes situações de trabalho coletivo na escola etc.

PIPE III

Tema: *As práticas educativas na Educação Básica e a Gestão educacional*

Objetivo: Diagnosticar e analisar as práticas educativas e a organização do trabalho pedagógico na escola.

Proposta de trabalho: Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola; levantamento do ambiente educativo das escolas, mediante a elaboração de instrumentos de pesquisa e de categorias de análise que permitam ao futuro pedagogo realizar um primeiro estudo de caracterização do seu contexto de trabalho: gestão e funcionamento das escolas de Educação Básica. Os principais aspectos da prática educativa e da organização do trabalho pedagógico do gestor: documentos e ações organizadoras do trabalho escolar: projeto político-pedagógico, regimento escolar, plano de gestão, plano de curso, proposta curricular, plano de aula, formação continuada etc.

PIPE IV

Tema: *Problematização da prática educativa*

Objetivo: Identificar questões problematizadoras no contexto escolar a partir do diagnóstico e análise feitos no PIPE III.

Proposta de trabalho: Imersão no contexto profissional, tendo como ponto de partida a problematização das práticas educativas e análise da organização do trabalho pedagógico realizadas na escola. Elaboração de projetos de trabalho com o estudo de referências teóricas que possibilitem a contribuição no espaço escolar. Nesse momento, os alunos terão a oportunidade de compreender a complexidade do espaço educativo e criar/elaborar um projeto para a sua atuação posterior. São articuladas assim, as funções necessárias ao gestor, já traçadas na caracterização do egresso do curso.

PIPE V

Tema: *Relação escola-sociedade*

Seminário da Prática Educativa

Objetivo: Socializar os problemas e ações propostas para a realidade da escola.

Proposta de trabalho: Organização de um Seminário temático para apresentação dos projetos de trabalho elaborados no PIPE IV.

A partir do projeto de trabalho elaborado no PIPE IV, apresentado e discutido no Seminário (PIPE V), alunos e professores iniciarão a sua participação ativa/reflexiva nos campos de estágio, dando continuidade ao **eixo da práxis educativa**.

Para a realização dos Estágios, é necessário firmar convênio, em conjunto com o Núcleo de Estágios Supervisionados da UFU, com instituições, preferencialmente públicas, para viabilizar a realização dos mesmos na cidade de Ituiutaba e regiões que envolvem o Campus do Pontal.

O trabalho, articulado aos demais professores do curso de Pedagogia, será realizado da seguinte forma:

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Tema: *Ação da prática educativa problematizada: a atuação do gestor educacional*

Objetivo: Agir na realidade da escola, a partir das observações e análises feitas ao longo do PIPE, no que se refere ao trabalho do gestor educacional.

Proposta de trabalho: Re-visitar os projetos de trabalho elaborados no PIPE IV, apresentados no PIPE V e desenvolve-los considerando a realidade analisada. Realizar debates sobre a atuação do gestor educacional nos diferentes espaços educativos.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Tema: *Sala de aula: que espaço é esse?*

Objetivo: Observar e analisar a sala de aula como espaço de construção de conhecimento.

Proposta de trabalho: Observação e registro da sala de aula de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos seguintes aspectos: espaço físico, material pedagógico utilizado, processo ensino-aprendizagem e a dinâmica da sala de aula.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Tema: *Elaboração, execução e avaliação do Plano de Aprendizagem*

Objetivo: Planejar e avaliar a ação docente.

Proposta de trabalho: Análise e construção de princípios e critérios para a seleção e organização de um plano de aprendizagem para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Execução e avaliação dos planos de aprendizagem para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a análise e discussão dos processos vivenciados pelos grupos de trabalho (acompanhamento e avaliação dos colegas na execução do plano).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Objetivo: Identificar questões problematizadoras no contexto não-escolar a partir do diagnóstico e análise feitos ao longo do eixo da práxis educativa.

Proposta de trabalho: Imersão no contexto profissional, tendo como ponto de partida a problematização das práticas educativas e análise da organização do trabalho pedagógico realizadas em instituições sociais. Elaboração de projetos de trabalho com o estudo de referências teóricas que possibilitem a contribuição no espaço não-escolar. Nesse momento, os alunos terão a oportunidade de compreender a complexidade do espaço educativo e criar/elaborar um projeto para a sua atuação. São articuladas assim, as funções necessárias ao gestor, já traçadas na caracterização do egresso do curso que possibilitam a sua inserção em espaços escolares ou não-escolares.

O TCC surge como movimento de síntese de todo o processo vivenciado ao longo da formação inicial, articulado ao Estágio Supervisionado IV e as demais ações realizadas no

eixo da *práxis* educativa. A disciplina TCC I já iniciará a organização do material de ensino e de pesquisa realizados ao longo da formação inicial para a produção científica.

No TCC II os alunos deverão elaborar um artigo científico, de acordo com as Normas da ABNT, com a reflexão do processo formativo vivenciado e suas articulações entre ensino, pesquisa e extensão.

Os TCCs serão avaliados por uma Banca Examinadora constituída pelo professor-supervisor, pelo professor-orientador e por outro docente do curso de Pedagogia da FACIP/UFU, afeito à área temática em que se enquadra o trabalho apresentado. A Banca será presidida pelo professor-orientador. Assim, a apresentação do TCC compreenderá: apresentação oral; arguição pelos membros da banca; resposta do estudante, aos comentários feitos pelos membros da banca durante a arguição. A avaliação final do estudante é expressa nos seguintes conceitos: aprovado; aprovado com revisão de forma e conteúdo, com prazo de trinta dias; reprovado.

8.1. 1. Avaliação e acompanhamento do eixo da *práxis* educativa

Os trabalhos de organização, desenvolvimento, orientação, acompanhamento e avaliação das atividades do **eixo da *práxis* educativa** serão conduzidos pela equipe de professores do curso de Pedagogia, sendo determinado um grupo de alunos para cada professor das áreas específicas do curso. Desta forma, pretendemos propiciar a articulação das demais disciplinas do curso, a partir das temáticas e objetivos definidos a cada semestre no **eixo da *práxis* educativa**.

A cada semestre haverá um professor, denominado **professor-supervisor** responsável por desenvolver estudos e atividades de aprofundamento teórico e de integração com as demais disciplinas do curso. O **professor-supervisor** ministra as aulas de PIPEs, Estágio Supervisionado e TCC. Os demais professores do curso, denominados **professores-orientadores** serão responsáveis por orientar e acompanhar, sistematicamente, em média 10 (dez) alunos.

São atribuições do **professor-supervisor**:

- I – Fornecer embasamento teórico para a realização da pesquisa;
- II – Orientar na construção, execução e análise dos instrumentos utilizados na pesquisa e na prática pedagógica;
- III – Definir o conteúdo e a forma de apresentação do relatório ou projeto da disciplina no Seminário de Prática Educativa;
- IV – Acompanhar o trabalho dos professores orientadores junto a seu grupo de alunos;

V - Comparecer, quando solicitado pelo **professor-orientador**, à instituição sob sua responsabilidade;

VI – Ministrar as aulas teóricas da disciplina PIPEs, Estágio Supervisionado e TCC;

VII – Receber e assinar, ao final do semestre, o Registro de Atividades de Estágio Supervisionado;

VIII – Contribuir para o planejamento do Seminário de Prática Educativa;

IX – Planejar reuniões informativas para os **professores-orientadores**.

São atribuições do **professor-orientador**:

I – Orientar o grupo de alunos sob a sua responsabilidade na condução dos trabalhos;

II – Construir com os alunos orientandos os instrumentos necessários para a coleta de dados na instituição campo;

III – Instruir os alunos sobre o comportamento ético dentro e fora da instituição campo;

IV – Estabelecer contato com as instituições campo, quando necessário;

V – Reunir-se com os alunos sob sua orientação, nos horários determinados na coordenação;

VI – Orientar os encaminhamentos nas instituições campo;

VII – Acompanhar o Registro das Atividades para tomar ciência das ações desenvolvidas nas instituições campo;

VIII – Orientar a elaboração e escrita dos produtos finais produzidos ao longo dos semestres letivos;

IX – Solicitar o cronograma de trabalho dos alunos sob a sua orientação definindo, assim, um cronograma de orientação.

São atribuições dos **alunos**:

I – Possuir disponibilidade de horas extra, carga horária de aula dos cursos para realização do trabalho nas instituições campo;

II – Apresentar o cronograma de trabalho;

III – Comparecer às reuniões marcadas pelo **professor-orientador**;

IV – Identificar-se junto à instituição onde realizará o trabalho, como aluno da FACIP/UFU;

V - Conduzir-se, em todas as situações, como aluno da FACIP/UFU;

VI – Justificar suas faltas, com antecedência, ao responsável no campo e ao professor orientador;

VII – Cumprir as normas disciplinares da instituição campo e preservar o sigilo das informações;

VIII – Ao término do semestre letivo, apresentar ao responsável pela instituição, os resultados do trabalho;

IX – Controlar o total de horas práticas necessárias anualmente;

X – Realizar a exposição do relatório ou projeto para a comunidade no Seminário de Prática Educativa;

XI – Dar a devolutiva do trabalho à instituição campo;

XII – Apresentar, quando solicitado, o Registro de Atividades com todos os dados preenchidos;

XIII – Registrar todo o procedimento da pesquisa.

Os alunos terão que apresentar o registro das reflexões e atividades realizadas e problematizadas pela articulação teoria e prática vivenciadas ao longo de cada período letivo, utilizando como sugestões: memorial reflexivo, portfólio, relatório etc.

No desenvolvimento destes componentes curriculares serão observados:

a) Para o desenvolvimento das atividades de campo relativas aos PIPEs e Estágios Supervisionados, o aluno deverá apresentar disponibilidade de horário distinto do turno em que se encontra matriculado.

b) Para aprovação nos PIPEs e Estágios Supervisionados será exigido o mínimo de 100% de frequência, tanto na parte teórica quanto na parte de atividades de campo, quando couber, e nota mínima de 60 pontos.

c) Os alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas, conforme regulamentação do Colegiado do Curso.

d) O Colegiado do Curso definirá em Resolução específica as demais normas e diretrizes para os PIPEs e Estágios Supervisionados.

8.2. Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural

As Atividades do Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural, de acordo Resolução nº 02/2004 do Conselho de Graduação da UFU, serão escolhidas pelo graduando, levando-se em consideração, dentre outras, as seguintes sugestões:

- a. participação em projetos e/ou atividades especiais de ensino;
- b. participação em projetos e/ou atividades de pesquisa;
- c. participação em projetos e/ou atividades de extensão;
- d. participação em eventos científico-culturais, artísticos;
- e. participação em grupos de estudo de temas específicos orientados por docente;
- f. visitas orientadas a centros de excelência em área específica;
- g. exercício da atividade de monitoria;
- h. representação estudantil;
- i. disciplinas facultativas;
- j. atividades acadêmicas à distância;
- k. participação em concursos.

Além destas atividades, a cada final de Ciclo, o curso de Pedagogia realizará os **Círculos de Cultura**. Ao propormos em nosso Projeto Pedagógico a retomada do termo Círculos de Cultura, sugerimos a ampliação do espaço da sala de aula, no sentido de diversificar e enriquecer as atividades e as relações pedagógicas na Universidade, significando-as e trabalhando-as com base na participação dos alunos nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos.

A nossa proposta para a realização dos **Círculos de Cultura** que serão realizados ao final de cada Ciclo, contempla três temáticas:

- O que é fazer história?
- O que é diversidade?
- O que é ser educador?

Essas temáticas foram pensadas a partir dos componentes curriculares trabalhados nos três Ciclos propostos no projeto pedagógico do curso. No Ciclo I, abordamos questões referentes aos Sujeitos como *fazedores* de história, no Ciclo II, o Multiculturalismo e o respeito pelo diverso e o Ciclo III, tratamos dos Tempos e espaços dialógicos em construção.

Cada **Círculo de Cultura** terá um(a) professor(a) responsável pela coordenação das atividades propostas, embora todos os docentes do curso estejam envolvidos no processo. A carga horária prevista para cada Círculo é de 20 horas. Os(as) professores(as) responsáveis pela coordenação do trabalho nos **Círculos de Cultura**, serão os(as) titulares das seguintes disciplinas: Princípios Éticos Freireanos, Escolas Abertas à Diversidade, Organização do Trabalho Pedagógico.

Os **Círculos de Cultura** serão organizados em sessões de debates para discussão da temática proposta; comunicações de trabalhos realizados ao longo do Ciclo; exposição de materiais produzidos pelos(as) alunos(as) e atividades artísticas culturais, entre outras que poderão ser sugeridas pelos(as) alunos(as) e docentes no decorrer do percurso.

Além dos **Círculos de Cultura**, outras atividades serão convalidadas para totalizar as 200 horas de Atividades Complementares, conforme detalhamento nos quadros a seguir.

Atividade	Forma de Comprovação	Valor em Horas
-Representação estudantil (Colegiado da Graduação, Conselho do Instituto, Conselhos Superiores, Centro Acadêmico, DCE, UNE...).	-Atas ou documentos similares que atestem a nomeação e a exoneração ou término do mandato, emitidas pelo órgão colegiado competente.	10 horas por ano de mandato, respeitando o teto de 40 horas para o total de atividades deste tipo.

-Disciplina Facultativa, cursada com aproveitamento, na UFU ou em outra Instituição de Ensino Superior, em curso devidamente reconhecido pelo MEC.	- Histórico Escolar	Até 20 horas
-Atividades de pesquisa com bolsa (UFU, CNPq, FAPEMIG...).	-Documento que ateste o cumprimento das atividades previstas no projeto, emitido pelo orientador e/ou pelo órgão competente.	15 horas por ano de bolsa, respeitando o teto de 30 horas para atividades deste tipo.
-Atividades de pesquisa sem bolsa (obs.: atividades de pesquisa sem bolsa que forem submetidas ao Colegiado de Curso)	-Documento emitido pelo orientador da atividade, devidamente validado pelo Colegiado do Curso.	Até 15 horas por ano, respeitando o teto de 30 horas para o total de atividades deste tipo.
- Atividades de extensão	-Documento que ateste a participação do educando no projeto e seu desempenho, emitido pelo órgão proponente.	15 horas por ano de bolsa, respeitando o teto de 30 horas para atividades deste tipo.

Atividades de monitoria em disciplinas de graduação.	-Documento emitido pela Diretoria da Unidade, atestando a participação e o desempenho do aluno na atividade.	10 horas por semestre de monitoria, respeitando o teto de 25 horas para o total de atividades deste tipo.
-Atividades de monitorias em ambientes acadêmicos de outras unidades da UFU.	-Documento emitido pelo Conselho da unidade que recebeu o monitor, atestando sua participação e desempenho.	10 horas por semestre de monitoria, respeitando o teto de 25 horas para o total de atividades deste tipo.
- Realização de trabalhos voltados à educação e/ou alfabetização de jovens e adultos, sem remuneração. (Sujeito à aprovação do colegiado)	- A critério do colegiado do curso.	A critério do colegiado do curso, respeitando o teto de 60 horas para o total de atividades deste tipo.
- Realização de trabalhos voltados à promoção do exercício da cidadania. (Sujeito à aprovação do colegiado)	- A critério do colegiado do curso.	A critério do colegiado do curso, respeitando o teto de 30 horas para o total de atividades deste tipo.
-Participação, como ouvinte, em mini-cursos, cursos de extensão, oficinas, colóquios, palestras e outros.	-Certificado de participação, emitido pela entidade promotora, constando a carga horária da atividade.	Igual à carga horária especificada no certificado de participação, respeitando o teto de 30 horas para o total de atividades deste tipo.

-Apresentação de comunicações ou <i>posters</i> em eventos científicos (semanas acadêmicas, semanas de Pedagogia).	-Certificado de apresentação emitido pela entidade promotora.	05 horas por comunicações ou <i>Posters</i> apresentados ou carga horária constante no certificado de participação, respeitando o teto de 40 horas para atividades deste tipo.
-Publicação de trabalhos completos em anais de eventos científicos.	- Cópia do material publicado.	05 horas por publicações em anais, respeitando o teto de 10 horas para atividades deste tipo.
-Publicação de resumos em anais de eventos científicos.	-Cópia do material publicado.	02 horas por resumo publicado em anais, respeitando o teto de 10 horas para Atividades deste tipo.
-Publicação de artigos em periódicos científicos com ISSN e conselho editorial.	-Cópia do material publicado.	10 horas por artigo publicado.
-Publicação de artigos em periódicos de divulgação científica ou de caráter não acadêmico (jornais, revistas...).	-Cópia do material publicado e certificado do editor do periódico.	05 horas por artigo publicado, respeitando o teto de 20 horas para atividades deste tipo.
-Desenvolvimento ou participação no desenvolvimento de material informacional (divulgação científica) ou didático (livros, CD-ROMs, vídeos, exposições...)	-Cópia do material desenvolvido e certificado do coordenador ou organizador do projeto.	10 horas por material desenvolvido, respeitando o teto de 25 horas para atividades deste tipo.
-Desenvolvimento ou participação no desenvolvimento de instrumentos de pesquisa, guias ou catálogos de acervos de memória e/ou exposições.	-Cópia do material desenvolvido e certificado do coordenador ou organizador do projeto.	10 horas por material desenvolvido, respeitando o teto de 20 horas para atividades deste tipo.
-Organização ou participação na organização de eventos científicos (encontros de Pedagogia, semanas acadêmicas, semanas de Pedagogia...).	-Certificado de participação emitido pela entidade promotora.	05 horas por evento organizado, respeitando o teto de 15 horas para atividades deste tipo.
-Outras atividades de caráter científico ou de divulgação científica. (Sujeito à aprovação do colegiado)	-A critério do colegiado do curso.	A critério do colegiado do curso.
-Produção ou participação na criação artística (vídeo, artes plásticas, curadoria, literatura, artes performáticas, música...). (Sujeito à aprovação do colegiado)	-A critério do colegiado do curso.	10 horas por produção, respeitando o teto de 25 horas para o total de atividades deste tipo.

-Participação em oficinas, cursos ou mini-cursos relacionados a manifestações artísticas e culturais.	-Certificado de participação, emitido pela entidade promotora e constando a carga horária da atividade.	Igual à carga horária especificada no certificado de participação, respeitando o teto de 20 horas para o total de atividades deste tipo.
-Outras atividades de caráter artístico ou cultural. (Sujeito à aprovação do colegiado).	-A critério do colegiado do curso.	A critério do colegiado do curso.
-Vistas técnicas a museus, arquivos, centros de documentação e outras instituições voltadas à memória histórica, cultural ou artística.	-Certificado da instituição promotora ou do coordenador do projeto, constando carga horária.	Igual à carga horária especificada no certificado de participação, respeitando o teto de 15 horas para o total de atividades deste tipo.
-Traduções de artigos, produção de resenhas, editoração, diagramação e revisão técnica de material publicado em periódicos acadêmicos com ISSN.	-Cópia do material publicado e certificado do editor do periódico.	10 horas por material publicado, respeitando o teto de 15 horas para atividades destetipo.
-Participação em oficinas, cursos ou mini-cursos relacionados ao aprendizado de técnicas úteis à profissão do professor/historiador.	-Certificado de participação, emitido pela entidade promotora e constando a carga horária da atividade.	Igual à carga horária especificada no certificado de participação, respeitando o teto de 20 horas para o total de atividades deste tipo.
-Outras atividades de caráter técnico ou educativo. (Sujeito à aprovação do colegiado)	-A critério do colegiado do curso.	A critério do colegiado do curso.
-Pesquisa de campo, relacionadas a projetos de pesquisa, extensão ou complementares a atividades de ensino que não sejam obrigatórias. (Sujeito à aprovação do colegiado)	-Documento comprobatório emitido pelo professor orientador do projeto.	Igual à carga horária especificada no certificado de participação, respeitando o teto de 15 horas para o total de atividades deste tipo.

8.3. Disciplinas Optativas

De acordo com a Resolução nº 02/2004, do Conselho de Graduação-UFU, “serão optativas as disciplinas que, a critério do Colegiado de Curso, forem previamente consideradas como relevantes para a especialização do graduando em algum aspecto de sua formação profissional ou acadêmica.”

Sendo assim, as disciplinas eleitas, em um primeiro momento, para os alunos com a carga horária de 60 horas/aula são as seguintes:

Direito Educacional
Educação Ambiental
Educação e Transformação Social

Educação em Ambientes Não-Formais
 História, Gênero e Educação
 Elaboração do Material Didático
 Filosofia Para Crianças
 Gramsci e Educação
 História da Educação e Cinema
 História das Instituições Educacionais
 Metodologia do Trabalho Científico
 Tópicos Especiais em Paulo Freire

IX. DIRETRIZES GERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ENSINO

Estar atento significa estar disponível ao espanto. Sem espanto não há ciência, não há criação artística. O espanto é um momento do processo de pesquisa, de busca. Essa postura de abertura ao espanto é uma exigência fundamental ao educador e à educadora. [...] O espanto não é o medo que ele tem nem é coisa de ignorante. O espanto revela a busca do saber. Paulo Freire

O perfil esperado para o nosso aluno egresso, determina que a metodologia de ensino corrobore esse ideal, com estratégias que promovam o alcance de tais objetivos. Por isso foi feita a opção de organização curricular sob a forma de **ciclos de formação** humana, tendo o **eixo da práxis educativa** como configurador da formação inicial no curso de Pedagogia da FACIP/UFU.

Ao adotarmos como referência as autoras Pimenta e Anastasiou (2002), entendemos *o processo de aprendizagem* como um processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual estão relacionados e interdependentes o conteúdo, a forma de ensinar e os resultados do processo. Nessa perspectiva, aprender é muito mais amplo que memorizar, mas significa tomar conhecimento de algo, reter na memória decorrente de estudo, persistência e dedicação, utilizar a observação ou a experiência, comparar, refletir sobre os aspectos do conteúdo estudado. A palavra aprender vem do latim *apprehendere* que significa segurar, prender, agarrar, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender.

Assim, comungamos com as idéias de Pimenta e Anastasiou que “(...) o entendimento da natureza de ensinar, que necessariamente enquanto atividade social tem como compromisso assegurar que todos aprendam, à medida que a escolaridade contribui para a humanização e, portanto, para a redução das desigualdades sociais”. (2002, p.203-204). Por isso, no exercício da docência, só podemos garantir o êxito na tarefa de ensinar, e afirmar que houve ensino se, de fato, tiver ocorrido a aprendizagem. Portanto, “o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (Ibidem, p. 205), ou então, não houve ensino.

Por isso, acreditamos que todo o processo de ensino-aprendizagem é indissociável das etapas de ensino, aprendizagem e avaliação. Não há momentos estanques ou fragmentados. Aprende-se o tempo todo, em todas as etapas do processo. Então, “a esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes, é que estamos denominando de processo de ensinagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 214).

Para fazer com que os alunos apreendam um conteúdo, e também aprendam diversas formas de pensá-lo e de elaborá-lo, em cada área de conhecimento, exigem-se formas de ensinar e de aprender específicas. Compete ao professor organizar as atividades de ensino e de aprendizagem, de forma coerente, para que a aprendizagem realmente se efetive. Consequentemente, ao docente cabe o papel de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem, dentro de um nível que atenda às necessidades deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente dentro de uma formação universitária. Deve, portanto, planejar e organizar as atividades de aprendizagem, utilizando a sala de aula e também outros espaços, individuais e coletivos.

Segundo Vasconcellos (1995) o ensino e a aprendizagem formam uma **unidade dialética** no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno, mediante tarefas contínuas e integradas dos sujeitos do processo. Assim, alunos e conteúdos ficam mediados pela ação do professor que mobiliza e conduz as ações necessárias para que os educandos desenvolvam seus processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Por conseguinte, o professor deve ter uma intencionalidade, contida na sua concepção de ensinagem, que orientará a escolha e a execução de uma metodologia adequada ao atendimento dos objetivos, dos conteúdos do objeto de ensino e das necessidades específicas dos alunos. A docência bem sucedida exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, a competência para uma docência de qualidade (RIOS, 2003).

Vasconcellos (1995) aponta, ainda, três momentos fundamentais no processo de ensinagem:

a) A **mobilização do conhecimento**, no qual o professor provoca e sensibiliza o aluno para despertar o seu interesse pela aprendizagem. Para tanto, deve articular os conteúdos com a realidade e o contexto dos educandos, com aulas teóricas e práticas e significativas;

b) A **construção do conhecimento**, momento importante e que necessita de envolvimento operacional, da atividade do aluno enquanto sujeito ativo que recorre à pesquisa e estuda individualmente, organiza e apresenta seminários, trabalha em grupo e tudo o mais que favoreça as relações que permita identificar como o objeto do conhecimento se constitui. Nesse sentido, aponta também algumas categorias que orientam o professor na tarefa de propor atividades aos alunos. São elas: **significação**, onde o trabalho da sala de aula deve ser significativo para o aluno para que ele estabeleça vínculos e nexos com o objeto do conhecimento; **problematização** em que se apresenta um problema que incentiva o estudo do conteúdo; **práxis** indica a ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido (toda aprendizagem ativa exige uma ação seja motora, reflexiva ou perceptiva); **críticidade** em que constrói-se uma visão crítica da realidade, possibilitando ao educando ver além das aparências, ler as linhas e as entrelinhas; **continuidade- ruptura** onde parte-se de onde o aluno se encontra, com a visão do senso comum, para conduzi-lo a uma visão mais elaborada, possibilitando a construção de uma síntese; **historicidade** em que o conhecimento se apresenta como histórico e contextual, o conhecimento válido no momento atual, pode vir a ser superado, pois está em constante evolução; **totalidade** onde articula-se o conhecimento com a realidade vivida, combinar síntese com análise, observar seus determinantes e nexos internos.

c) O último momento é a **elaboração da síntese do conhecimento pelo aluno**: é o momento da consolidação de conceitos, da sistematização dos conhecimentos. A visão do senso comum inicial transforma-se em síntese que deve ser continuamente retomada e superada.

Diante do exposto, Vasconcellos (1995) considera que a essência da relação pedagógica é a interação intencional, planejada e responsável entre aluno, professor e o objeto do conhecimento.

Nessa perspectiva, a aula deve **operar** tais categorias e momentos, pois compreendemos não somente como o conhecimento se constrói, mas investigamos como se pode ajudar a construí-lo. (RONCA e TERZI, 1995) Nesse sentido, o trabalho pedagógico junto aos educandos será realizado buscando “ensiná-los a pensar, mais do que somente memorizar; ensiná-los a questionar o mundo, mais do que aceitá-lo passivo; ensiná-los a criticar a Ciência, mais do que recebê-la pronta!” (Ibidem, p. 51).

A construção do pensamento operatório favorece o desenvolvimento de diversas habilidades. Por isso, é preciso desafiar e incentivar o funcionamento pleno e criativo do pensamento. Assim,

Cada pensamento operatório que um jovem aprende a elaborar constitui-se, pois, na continuidade de um denso e grave movimento histórico. A trama do operatório é incrível e dialética: ao mesmo tempo que submetido ao sócio-cultural, nele interfere, ajudando o Homem a se superar em busca da felicidade. (RONCA e TERZI, 1995, p. 58)

Dentro dessa proposta, o professor utiliza estratégias que mobilizam seus alunos a construírem habilidades tais como: analisar, compreender, criticar, levantar características, observar conseqüências, agrupar, comentar, explicar, expor, conceituar, interpretar, comparar, concluir, justificar, resumir, seriar, ler, escrever, dentre outros. Tais práticas permitem ao aluno compreender o estudo como necessidade para sua formação histórica e crítica, percebendo o significado de cada conteúdo para a formação do sujeito autônomo, que poderá conquistar, de fato, a cidadania crítica.

Outro aspecto importante da metodologia do ensino no Curso de Pedagogia, é o insistente trabalho direcionado a conquistar uma **integração** cada vez maior entre as diversas áreas do conhecimento. “Aos professores competirá, ainda, a busca de uma forma interdisciplinar ou integrada de trabalho entre as disciplinas de um mesmo período, através da convergência de objetivos e respeitando a especificidade de cada uma delas”. (MASETTO, 1997, p. 55). Nesse sentido, o aperfeiçoamento desse processo nos conduzirá a uma prática cada vez mais **interdisciplinar**, na qual “a cooperação entre as várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe a verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos”. (SANTOMÉ, 1998, p. 70)

Dessa forma, as estratégias de ensino devem ser ricas e variadas, buscando superar o ensino livresco, a transmissão mecânica do conhecimento, através da aula tipicamente expositiva, da cópia, da decoração e do uso de instrumentos de verificação memorativa. Portanto, buscam-se processos relacionais mais complexos, nos quais as ações docentes e discentes superam as ações de dar e assistir passivamente as tradicionais aulas expositivas, recorrendo a outras estratégias que permitam a ação ativa do aluno, favorecendo-lhe a construção de diversas habilidades e a real apreensão do conhecimento.

Indicamos, assim, algumas das estratégias que adotaremos na metodologia do Curso de Pedagogia: A aula **expositiva dialogada**, que supera a tradicional, pois conta com a participação dos estudantes contribuindo com a exposição, perguntando, respondendo e questionando, facilitando a **análise e a síntese** dos conceitos apresentados, que ainda **podem ser explicitados de forma escrita, oral, formulação de perguntas, esquemas, portfólio, o mapa conceitual, dentre outras atividades; o estudo de texto; a tempestade cerebral; o estudo dirigido; a discussão por meios informatizados; a solução de problemas; a técnica**

Philips 66; o grupo de verbalização e de observação; a dramatização; o Seminário; o estudo de caso; o júri simulado; o simpósio; o painel integrado; o fórum; a oficina ou workshop; o estudo do meio e o ensino por meio da pesquisa, dentre outros.

Por fim, a contextualização do ensino deve fazer-se presente na prática pedagógica, concebendo a linguagem como um instrumento humanístico, político e social de integração do homem em seu contexto. Assim, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 1983, p. 92). A discussão e a reflexão crítica nos levam a pensar sobre (...) “o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação.” (Ibidem, p. 136).

Considerando tudo isso, destaca-se a idéia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, utilizando variadas e ricas estratégias, cuidadosamente planejadas com o objetivo de garantir a efetivação do binômio ensinar/aprender.

Assim, é necessária a compreensão de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em contextos singulares e imprevisíveis, carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Ou seja, a articulação do ensino, pesquisa e extensão é um princípio da formação inicial como um processo educativo, entendido como uma prática social que pressupõe a articulação necessária entre a teoria e a prática, compondo e recompondo momentos de reflexão e pesquisa sobre esta prática, tecendo uma trama de significados e contextos que propiciem o sentido na aprendizagem do curso de Pedagogia da FACIP/UFU.

X. DIRETRIZES PARA OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO CURSO

Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes. Paulo Freire

Ficou claro em nossas diretrizes metodológicas que todo o processo de ensino-aprendizagem é indissociável as etapas de ensino, aprendizagem e avaliação, que não há momentos estanques ou fragmentados. Aprende-se o tempo todo, em todas as etapas do processo. Para acompanhar coerentemente essa proposta, a formação por **ciclos** a partir do **eixo da práxis educativa** compreende uma avaliação que procura administrar, de forma contínua, a progressão dos alunos.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem não pode ser considerada apenas um componente do trabalho pedagógico, mas algo inerente a ele e deve permear todo o processo ensino aprendizagem e tem como função primordial a identificação e a análise do que foi aprendido, o que ainda é necessário aprender, considerando estas funções como subsídios para a reorganização do trabalho pedagógico, tendo em vista a aquisição da aprendizagem.

Nesse sentido entendemos como Hoffman (1998) que a avaliação é a própria intervenção pedagógica. Está centrada no desenvolvimento do aluno e não no curso das atividades desenvolvidas. Baseia-se nas interações professor/aluno e alunos/alunos. É intencional e sistemática, sem deixar de ser intuitiva, maximizando os conflitos intelectuais, por meio de amplas oportunidades de trocas de idéias.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, estão presentes os princípios da avaliação contínua, cumulativa e o privilégio aos aspectos qualitativos. No que se refere à avaliação contínua, pressupõe o compromisso do professor de acompanhar a trajetória do aluno, fazendo-lhe provocações intelectuais e significativas; a cumulativa, nos faz entender que todo juízo emitido sobre o aluno é provisório frente a sua história e do processo de conhecimento; com relação ao privilégio aos aspectos qualitativos, isso significa que toda resposta do aluno articula-se a alguma seqüência de raciocínio e é prenúncio de novo entendimento, portanto é necessário interpretá-la.

Considerando esses princípios legais, assumimos ainda em nosso projeto pedagógico uma concepção de educação libertadora, o que pressupõe o nosso compromisso com a formação da cidadania crítica. Nesse sentido para sermos coerentes com esses princípios, a nossa prática avaliativa será baseada na reflexão, na construção, na criatividade, na parceria,

na auto-avaliação e autonomia. Segundo Villas Boas (2005), esses princípios referem-se tanto ao trabalho do aluno como ao do professor, para essa autora:

Essa postura pedagógica e avaliativa pode conduzir à substituição da concepção de que aluno vem à universidade para “assistir aula” pela concepção de que ele desenvolve um trabalho que lhe pertence, isto é, de cuja formulação, execução e avaliação ele participa. A Avaliação ganha outro sentido porque atrela-se à idéia de que o aluno é **autor e produtor** da sua aprendizagem, em lugar de visar a nota, à aprovação e à reprovação.(p. 172).

Nessa perspectiva, o processo de avaliação de acordo com Mendes (2005) precisa ser (re)significado em todas as suas dimensões. Pensar numa avaliação como mecanismo de inclusão, pressupõe repensar as concepções, as políticas e práticas avaliativas implementadas. Para tanto, de acordo com essa autora é necessário a produção de um novo paradigmas de avaliação em que:

- O professor compreenda os limites e as possibilidades da avaliação na sociedade capitalista;
- Os aspectos formativos da avaliação sobreponham-se aos técnicos;
- O processo de avaliar seja compreendido como prática de investigação e não de classificação, daí as práticas de apreciações e devolutivas serem constantes;
- O ato de avaliar esteja aliado ao desenvolvimento pleno do aluno em suas múltiplas dimensões(humana, cognitiva, política, ética, etc);
- A avaliação sirva à formação, à implementação de políticas públicas e só posteriormente à certificação, dentre outras. (p.180-181).

Vários autores brasileiros usam adjetivos para designar o que é uma avaliação comprometida com a aprendizagem: mediadora, libertadora, emancipatória, participativa, dialógica, integradora, democrática, no entanto, consideramos redundante estes termos uma vez que, quando falamos do termo avaliação, já pressupõe tudo isso. Utilizaremos em nosso projeto pedagógico o termo avaliação formativa e pretendemos a partir de seus princípios colocá-la em prática.

A avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999) é a que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da Instituição Escolar. Compromete-se com a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; e nas aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender, ou seja, uma lógica de avaliação a serviço das aprendizagens.

Nessa perspectiva, deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).

Numa proposta que valoriza a função formativa da avaliação destaca-se uma outra abordagem para o “erro”, que passa a ser visto como objeto de investigação do professor sobre a aprendizagem do aluno, é reconhecido como parte do processo de aprendizagem e traz outros elementos para a análise que deverão compor a avaliação.

Se a avaliação contribui para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. Este é o sentido definitivo de um processo de avaliação formativa. Qual é então o sentido e a finalidade da avaliação? De acordo com Zacharias (2006), uma perspectiva de avaliação formativa pressupõe:

Conhecer melhor o aluno: suas competências curriculares, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho. A isso poderíamos chamar de avaliação inicial.

Constatar o que está sendo aprendido: o professor vai recolhendo informações, de forma contínua e com diversos procedimentos metodológicos e julgando o grau de aprendizagem, ora em relação à todo grupo-classe, ora em relação a um determinado aluno em particular.

Adequar o processo de ensino aos alunos como grupo e àqueles que apresentam dificuldades, tendo em vista os objetivos propostos.

Julgar globalmente um processo de ensino-aprendizagem: ao término de uma determinada unidade, por exemplo, se faz uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em função dos objetivos previstos e revê-los de acordo com os resultados apresentados.

A partir dessas finalidades, as diretrizes para as práticas avaliativas que adotaremos no Curso de Pedagogia da FACIP, terão as seguintes características:

A **avaliação será contínua e integrada ao fazer diário do professor:** o que nos coloca que ela deve ser realizada sempre que possível em situações normais, evitando a exclusividade da rotina artificial das situações de provas, na qual o aluno é medido somente naquela situação específica, abandonando-se tudo aquilo que foi realizado em sala de aula antes da prova. A observação registrada é de grande ajuda para o professor na realização de um processo de avaliação contínua.

A **avaliação será global:** considerando as várias áreas de capacidades do aluno: cognitiva, motora, de relações interpessoais, de atuação, dentre outras e a situação do aluno nos variados componentes do currículo escolar.

Enfim, **a avaliação será formativa:** concebida como um meio pedagógico para ajudar o aluno em seu processo educativo e terá os seguintes objetivos:

- a) compreender o processo de aprendizagem do aluno;
- b) oferecer informações ao professor e ao aluno para mudanças ou referendamento dos procedimentos de ensino;
- c) perceber o nível de aprendizagem individual e coletiva de cada conteúdo;
- d) possibilitar a comparação do aluno com ele próprio no início, no decorrer e no final de cada período, para perceber sua evolução;
- e) fornecer ao aluno e ao professor informações sobre o desempenho de cada um, para que possam tomar medidas em prol de uma melhor aprendizagem;
- f) servir como indicador para avaliação institucional;

A partir dos princípios, das finalidades e das características da avaliação que pretendemos colocar em prática ao longo do Curso de Pedagogia, utilizaremos as seguintes atividades como instrumentos de avaliação¹⁰ **painel integrado, prova escrita dissertativa, observação como instrumento, diário reflexivo, auto-avaliação, portfólio, trabalho monográfico, seminário, entrevista, conselho de turma, relatório, entre outros.**

10.1. Avaliação do Curso

Com o objetivo de acompanhar o processo de implantação e implementação deste projeto político pedagógico, será realizada um processo de avaliação sistemática ao final de cada ciclo de formação envolvendo todos os segmentos que dele participam: direção, coordenação, docentes, técnicos administrativos e alunos.

O acompanhamento do egresso será organizado pelo Colegiado do curso de Pedagogia com a utilização de instrumentos que possibilitem coletar dados relevantes sobre a atuação desse profissional e a contribuição do curso em sua formação.

XI. DURAÇÃO DO CURSO, TEMPO MÍNIMO E MÁXIMO DE INTEGRALIZAÇÃO

Diurno integral

Tempo mínimo: 3 anos

Tempo regular: 4 anos e meio

Tempo máximo: 7 anos

Noturno

Tempo mínimo: 3 anos e meio

Tempo regular: 5 anos

Tempo máximo: 7 anos

¹⁰ Estes instrumentos foram selecionados e discutidos pela Profª Olenir Maria Mendes no I Seminário de Qualidade Acadêmica da FACIP/UFU Campus Pontal.

QUADRO SÍNTESE

DIURNO INTEGRAL

Período	Componente Curricular	Carga horária			Núcleos de Formação	Categoria	Pré-requisito
		T	P	Total			
1º período	História da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Didática I	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Pedagogia: identidade, teoria e prática	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Política e Gestão da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Matemática	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE I	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	Livre
				345			
2º período	História, Educação e Cultura Brasileira	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Didática II	30		30	Específica	Obrigatória	Didática I
	Construção do conhecimento de História	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Sociologia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Fundamentos da Educação Infantil	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Direito à Infância e Educação	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE II	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE I
				345			
3º período	Educação, Sociedade e Cidadania	60			Específica	Obrigatória	Livre
	Filosofia da Educação	60			Específica	Obrigatória	Livre
	Princípios éticos freireanos	60			Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Ciências	60			Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Planejamento Educacional	30			Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Literatura Infantil	30			Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE III	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE II
	Círculo de Cultura: O que é fazer história?			20	Acadêmico-científico-cultural		
				345			
4º período	Pensamento Filosófico Brasileiro	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Psicologia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Antropologia cultural	30		30	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do Conhecimento de Geografia	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Construção do Conhecimento de Artes	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Currículos e o Trabalho Pedagógico	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	PIPE IV	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE III
				375			
5º período	Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Processo de Alfabetização	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do Conhecimento Interdisciplinar I	30		30	Específica	Obrigatória	Livre.
	Construção do Conhecimento de Língua Portuguesa	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Aprendizagem e Educação Inclusiva	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Pesquisa em Educação	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE V: Seminário da Prática Educativa	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE IV
				390			

QUADRO SÍNTESE NOTURNO

Período	Componente Curricular	Carga horária			Núcleos de Formação	Categoria	Pré-requisito
		T	P	Total			
1º período	História da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Didática I	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Pedagogia: identidade, teoria e prática	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Política e Gestão da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Matemática	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE I	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	Livre
				345			
2º período	História, Educação e Cultura Brasileira	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Didática II	30		30	Específica	Obrigatória	Didática I
	Construção do conhecimento de História	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Sociologia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Fundamentos da Educação Infantil	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	PIPE II	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE I
				315			
3º período	Educação, Sociedade e Cidadania	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Filosofia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Princípios éticos freireanos	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Ciências	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Planejamento Educacional	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE III	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE II
	Círculo de Cultura: O que é fazer história?			20	Acadêmico-científico-cultural	Obrigatória	
				315			
4º período	Pensamento Filosófico Brasileiro	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Psicologia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Antropologia cultural	30		30	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Geografia	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Currículos e o Trabalho Pedagógico	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE IV	30	15	45	Específica	Obrigatória	PIPE III
				315			
5º período	Desenvolvimento, ensino e aprendizagem	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Processo de Alfabetização	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Língua Portuguesa	60		60	Específica	Obrigatória	Livre.
	Pesquisa em Educação	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Aprendizagem e Educação Inclusiva	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	PIPE V: Seminário da Prática Educativa	30	30	60	Pedagógica	Obrigatória	PIPE IV
				360			
6º período	Construção do conhecimento de Artes	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Alfabetização e letramento	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Escolas abertas à diversidade	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Política Educacional Contemporânea	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa...* In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006.
- ANFOPE. *Boletim da ANFOPE*. Campinas, SP, abril, 1998a.
- ANFOPE. *Boletim da ANFOPE*. Campinas, SP, setembro, 1998b.
- ANFOPE. *Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo*. Documento final do XI Encontro Nacional. Florianópolis - Santa Catarina, 2002.
- ANFOPE. *Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior*. Documento final do XII Encontro Nacional. Brasília, Distrito Federal, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução do CNE/CP nº 1/06*. Brasília, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Censo escolar 2005*. Brasília-DF, Junho, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução do CNE/CP nº 1/05*. Brasília, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/05*. Brasília, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 02/02*. Brasília, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução do CNE/CP nº 01/02*. Brasília, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: MJ/CORDE, 1994.
- BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. Brasília, 1988.
- BRZEZINSKI, Iria. (org) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMARGO, Fábio Manzini. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CIRIGLIANO, Gustavo F. J. Por uma pedagogia do excluído; reflexões de um velho professor. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto Editora, 1992.

FONSECA, Maria de Jesus. *Em torno do conceito de Ciência*. Net. Google. MILLENIUM n. 6, mar. 1997. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Fonseca_ect1.htm> Acesso em 09 nov. 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* –Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, 9ª edição. 218 p.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Vol. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade*. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli de Fátima. *As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006.

LATERZA, B. O.R. *Ensino Noturno: a Travessia para Esperança*. São Paulo: 1995, (Coleção Educação e Pedagogia).

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos?* In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia, pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Didática: a aula como centro*. 4.ed. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção aprender e ensinar).

MENDES, Olenir Maria. *Avaliação formativa no ensino superior: Reflexões e alternativas possíveis*. In: VEIGA & NAVES (Orgs.) *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: SP, Junqueira & Marim Editores, 2005.

MENDES, Olenir Maria. *Os cursos de Licenciatura e a formação do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira-UFU). Uberlândia, MG, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido.(Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997a.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Ensino, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. *A Aula Operatória e a Construção do Conhecimento*. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

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

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

SANTOS, Boaventura de Sousa . *Um discurso sobre as Ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Myrtes e QUELUZ, Ana Gracinda. (Orgs.) *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SEE-MG. SIAP. *Dicionário do professor: tempos e espaços escolares*. Belo Horizonte, MG, 2003.

SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A.J. *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. São Paulo: FTD, 1994, (Coleção Aprender & Ensinar).

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UFU. *Orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Ensino, 2006.

UFU. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Uberlândia*. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. 2005. Apostila.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do Conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2.)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. AEC, v. 21, n. 83, abr./jun. 1995.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. *Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica*. In: VEIGA & NAVES (Orgs.) Currículo e Avaliação na Educação Superior. Araraquara: SP, Junqueira & Marim Editores, 2005.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. *Avaliação Formativa*. Disponível em :
<<http://www.centrorefeducacional.pro.br/avaforma.htm>> Acesso em 06 de nov. .2006.