



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**POSSIBILIDADES PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA  
E PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Edna Falcão Dutra**

Santa Maria, RS, Brasil  
2010

# POSSIBILIDADES PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA

Por

Edna Falcão Dutra

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

**Orientador: Prof. Dr. EDUARDO A. TERRAZZAN**

Santa Maria, 26 de março de 2010

Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**POSSIBILIDADES PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE  
TEORIA E PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA**

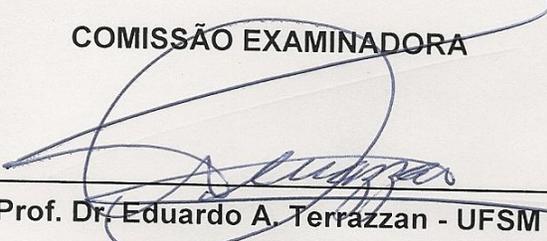
elaborada por

**Edna Falcão Dutra**

como requisito parcial para a obtenção do grau de

**Mestre em Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA



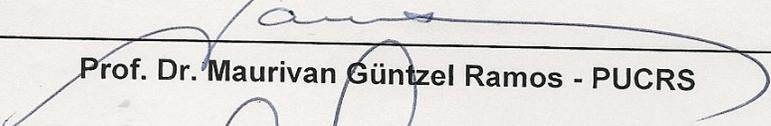
---

Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan - UFSM  
(Presidente/Orientador)



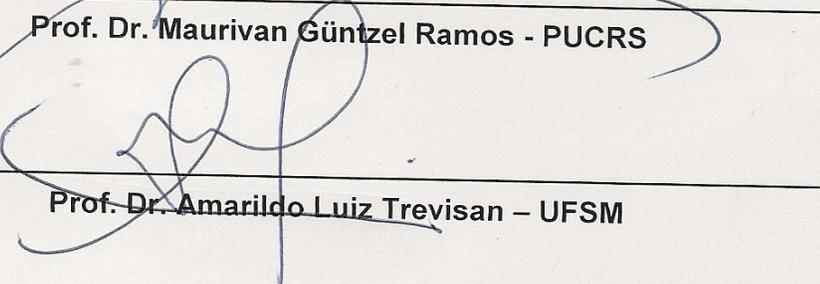
---

Profa. Dra. Agustina Rosa Echeverria - UFG



---

Prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos - PUCRS



---

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan - UFSM

Santa Maria, 26 de março de 2010

## AGRADECIMENTOS

Considero que a elaboração de uma dissertação de mestrado é um produto coletivo, embora sua redação e sua responsabilidade sejam predominantemente individuais. Várias pessoas contribuíram para que este trabalho chegasse a bom termo. A todas elas registro minha gratidão.

Ao professor Eduardo A. Terrazzan, pela sua disponibilidade irrestrita para orientar esse trabalho, sua forma exigente, crítica e criativa de argüir as idéias apresentadas e que nortearam este trabalho, facilitando o alcance de seus objetivos.

Aos professores membros da banca examinadora dessa dissertação de mestrado, Agustina Rosa Echeverría, Maurivan Güntzel Ramos e Amarildo Luiz Trevisan, pelas considerações pertinentes sobre nosso objeto de estudo, as quais muito nos ajudaram a compreendê-lo e a realizar uma análise crítica sobre o mesmo e que, certamente, tornaram nosso trabalho mais rico.

Aos professores de Cursos de Licenciatura da UFSM que participaram dessa pesquisa, por disporem parte de seu tempo para responder aos instrumentos de pesquisa e por acreditarem nesse trabalho.

Aos colegas do GEPI-INOVAEDUC, em especial, Eliza, Francine, Lidiane e Jaiane, por compartilharem comigo momentos de estudo, de pesquisa, de companheirismo e de incentivo e por estarem sempre dispostos a contribuir, seja com sugestões de referenciais teórico-metodológicos, seja com um abraço amigo.

À Paula, pela amizade e pelo companheirismo de todas as horas, por me acolher como se fosse sua irmã e, acima de tudo, por vivenciar e dividir comigo todas as etapas desse trabalho.

À minha família, meus pais Paulo e Vera e minha irmã Adriana, pelo apoio e carinho incondicional e por serem sempre o meu porto seguro.

Ao Cristiano, com quem tenho o privilégio de dividir mais esta etapa da vida, por sua presença amorosa, por ter compreendido tantas ausências e ter apoiado minhas decisões.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido no período de desenvolvimento desse trabalho.

*Na ciência não há calçadas reais, e quem aspire alcançar seus luminosos cumes, tem que estar disposto a escalar a montanha por caminhos acidentados.*

*Karl Marx*

*Prólogo (1872) à edição francesa de O Capital*

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### POSSIBILIDADES PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA

Autora: Edna Falcão Dutra  
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan  
Santa Maria, 26 de março de 2010

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada ao Projeto de Pesquisa “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores (DIPIED)” e ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC)”, entre os anos de 2008 e 2010. Com ela, procuramos contribuir para os estudos que buscam compreender as formas de articulação entre teoria e prática propostas e desenvolvidas em Cursos de Licenciatura (CL). Para isso, nos propusemos a responder ao seguinte problema de pesquisa: *Como ocorrem as relações entre a dimensão teórica e a dimensão prática em CL?* A natureza das informações coletadas, bem como as formas adotadas para o tratamento dessas informações enquadram nosso estudo no conjunto de pesquisas qualitativas. O estudo abrangeu 19 CL da UFSM. Como fontes de informação, utilizamos, inicialmente, dois tipos de documentos: 07 normativas legais nacionais sobre formação de professores para a educação básica e 19 Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de CL da UFSM. Além disso, tivemos a contribuição dos depoimentos de 27 sujeitos, docentes desses cursos, envolvidos diretamente em atividades ou disciplinas que tratam de forma particular, e/ou favorecem, explicitamente, a articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação de professores. Como instrumentos para coleta de informações, utilizamos roteiros específicos para análise dos documentos citados, bem como um roteiro próprio para a realização de entrevista estruturada com cada um dos 27 professores selecionados. Para análise das informações, empregamos, basicamente, alguns princípios da chamada Análise de Conteúdo, na perspectiva proposta por L. Bardin. A partir do tratamento das informações coletadas, constatamos que as normativas legais analisadas orientam para que a articulação entre teoria e prática deva ocorrer tanto em disciplinas que tenham carga horária dedicada à Prática como Componente Curricular, que sejam distribuídas ao longo do curso, como em disciplinas referentes aos Estágios Curriculares Pré-Profissionais, que devem iniciar a partir da segunda metade do curso. Para esse conjunto de disciplinas, está previsto o cumprimento de um mínimo de 800 horas durante o curso todo, 400 horas para cada um dos dois componentes curriculares citados. No entanto, essas normativas não fornecem elementos e nem indicam formas para a operacionalização da articulação entre teoria e prática, tratando apenas da definição de carga horária. Os textos introdutórios da maioria dos PPP dos CL investigados (16/19) reafirmam a importância de se articular teoria e prática na formação de professores, concordando, portanto, com as normativas legais analisadas. No entanto, esses PPP apenas fazem referência à necessidade de se relacionar teoria e prática, não apresentando mecanismos para a sua operacionalização. Os depoimentos dos sujeitos entrevistados nos permitiram entender que as atividades didáticas por eles realizadas atendem parcialmente às orientações das normativas legais, pois na maioria dos relatos desses professores de CL (24/27), predomina a idéia de que as atividades práticas servem apenas para a aplicação de teorias estudadas durante a formação inicial. As idéias manifestadas por esses sujeitos sobre teoria e sobre prática constituem visões que variam desde uma posição de dicotomia entre essas duas dimensões da realidade até uma posição de articulação entre elas. No entanto, quando solicitados a analisarem a situação dos cursos de formação de professores atuais, são quase unânimes (26/27) em julgar que estão majoritariamente embasados numa visão dicotômica entre essas dimensões. Mais especificamente, julgando os próprios cursos em que atuam, ainda a grande maioria (16/27) avalia que tais cursos favorecem a reafirmação dessa dicotomia. Porém, quando solicitados a refletir sobre suas próprias ações docentes a totalidade (27/27) informa que procura sempre desenvolver um trabalho que promova a articulação entre teoria e prática na formação dos futuros professores da educação básica. Como conclusão, elencamos diferentes contribuições possíveis em decorrência da realização de atividades que promovem a articulação entre teoria e prática em processos formativos de professores: 1) desenvolvimento da capacidade de trabalhar com a chamada “transposição didática”; 2) conhecimento de espaços reais de trabalho ainda no decorrer da formação inicial; 3) possibilidade de desenvolver, em um ambiente escolar, um trabalho diferente do que ele vivenciou quando aluno da educação básica; 4) estímulo à reflexão sobre o tipo de profissionais que eles podem ser e 5) possibilidade de tornarem-se professores-pesquisadores, que agem, refletem e pesquisam sobre a própria prática docente.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Cursos de Licenciatura; Relação teoria-prática; Estágios Curriculares Pré-Profissionais; Prática como Componente Curricular

## ABSTRACT

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### POSSIBILITIES OF ARTICULATING THEORY AND PRACTICE INSIDE TEACHER EDUCATION COURSES

Author: Edna Falcão Dutra  
Adviser: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan  
Santa Maria, March 26<sup>th</sup>, 2010

This research was carried out inside Programa de Pós-Graduação em Educação of Centro de Educação from Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), articulated to Research Project “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores (DIPIED)” and to Interventions, Researches and Studies Group “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC)”, between 2008 and 2010. With it, we sought to contribute to the studies, which aim to comprehend the proposed and developed theory and practice articulation ways in Teacher Education Courses (CL). For that, we proposed to answer to the following research problem: How occurs the relation between theoretical dimension and practical dimension in CL? The nature of the pieces of information collected as well the ways adopted for their treatment put your study into the qualitative researches set. The study dealt with 19 CL from UFSM. As information sources, we used, initially, two types of documents: 07 national legal orientations for teacher education to elementary and high school level and 19 Pedagogic Political Projects (PPP) of CL from UFSM. Furthermore, we had the contribution of 27 testimonials of professors from these Courses, directly engaged into activities or subjects that deal with, in a particular way, and/or provide, explicitly, the theoretical dimension and practical dimension articulation in teacher education. As instruments to collect information, we used a specific set of aspects to analyze the quoted documents as well a particular set of aspects for structured interviews accomplishment with the 27 selected professors. To analyze the pieces of information gotten, we applied, basically, some principles of the called Subject Analysis, in the perspective proposed by L. Bardin. From the gotten information treatment, we evidenced that the analyzed legal documents point out that theory and practice articulation must occur as into subjects which have hours devoted to Practice as Curricular Component, shared throughout the course, as into subjects referent to Pre-Service Curricular Training, which must begin from the second part of the course. For this set of subjects, it is prescribed at least 800 hours during the entire course, 400 hours for each curricular component mentioned. Nevertheless, these documents do not offer elements neither indicate ways of articulating theory and practice, pointing out just the time quantity definition. The introductory texts of almost all of the PPP from CL investigated (16/19) reaffirm the importance of articulating theory and practice in the teacher education, thus, in agreement with the documents analyzed. However, these PPP only make reference to the need of relating theory and practice, they do not present mechanisms for its development. The professors interviewed testimonials, allowed us to understand that the didactic activities carried out by them are partially in consonance with the prescribed in legal documents, as in the majority of professors of CL speeches (24/27), predominates the idea that practical activities serve just to apply the theories studied during the teacher education. The ideas manifested by them on theory and on practice constitute points of view that vary from a dichotomy position between these two reality dimensions to an articulation position between them. Yet, when asked for analyzing the situation of the current teacher education courses, they are almost unanimous (26/27) in believing that they are mostly based on a dichotomy view between these dimensions. More specifically, referring to the own courses in which they teach, still the majority (16/27) evaluate that such courses reaffirm this dichotomy. Nevertheless, when asked to reflect on their own teaching actions, the entirety (27/27) reports that seek always to develop a work providing articulation between theory and practice in future teacher education for basic levels. As conclusion, we mention different possible contributions for accomplishment of activities that improve the theory and practice articulation in teacher education processes: 1) development of the capacity of working with the called “education transposition”; 2) knowledge of real work spaces still throughout the teacher initial education; 3) possibility of developing, in a school setting, a work different from the one they lived in the basic school; 4) stimulus for reflecting on the type of professionals they can be; 5) possibility of becoming a researcher teacher, that act, reflect and research on their own teaching practice.

**Keywords:** Teacher Education; Teacher Education Courses; Theory-Practice Relation; Pre-Service Curricular Training; Practice as Curricular Component.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Indicativo das fontes e dos instrumentos utilizados para responder as questões de pesquisa.....	80
QUADRO 02 - Organização e sistematização das informações coletadas para posterior análise.....	83
QUADRO 03 - Distribuição dos CL por Unidade Universitária da UFSM.....	87
QUADRO 04 - Total de entrevistas realizadas ao longo da pesquisa.....	101
QUADRO 05 - Códigos atribuídos aos professores de CL participantes da pesquisa e vínculo institucional.....	103
QUADRO 06 - Trajetórias formativas e profissionais dos professores de CL participantes da pesquisa.....	105
QUADRO 07 - Concepções de teoria e de prática.....	111
QUADRO 08 - Formas de relação entre teoria e prática.....	112
QUADRO 09 - Espaços para a relação entre teoria e prática em CL.....	114
QUADRO 10 - Formas de articulação entre teoria e prática na organização de CL.....	115
QUADRO 11 - Envolvimento dos professores formadores na articulação entre teoria e prática.....	118
QUADRO 12 - Exemplar do Quadro para Análise da organização das disciplinas referentes aos ECPP nos CL da UFSM.....	136
QUADRO 13 - Forma de distribuição da carga horária das disciplinas referentes aos ECPP nos CL da UFSM.....	139
QUADRO 14 - Distribuição das cargas horárias das disciplinas referentes aos ECPP nos CL investigados.....	139
QUADRO 15 - Campos de estágio previstos nos CL investigados.....	140
QUADRO 16 - Distribuição das atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas referentes aos ECPP nos CL da UFSM.....	141
QUADRO 17 - Exemplar do Quadro para Análise da organização das disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC.....	146
QUADRO 18 - Forma de distribuição da carga horária dedicada à PCC nos CL da UFSM.....	149

QUADRO 19 -	Forma de distribuição das disciplinas dedicadas à PCC ao longo da formação.....	150
QUADRO 20 -	Distribuição das cargas horárias das disciplinas que têm carga horária dedicada à PCC nos CL investigados.....	151
QUADRO 21 -	Distribuição dos tipos de conhecimento trabalhados nas disciplinas dedicadas à PCC.....	152
QUADRO 22 -	Participação de professores de CL na organização das atuais configurações curriculares de CL.....	159
QUADRO 23 -	Orientações para a organização e desenvolvimento de atividades que visam à promoção de articulação entre teoria e prática.....	161
QUADRO 24 -	Fontes das orientações para a organização e desenvolvimento de atividades que visam à promoção de articulação entre teoria e prática.....	164
QUADRO 25 -	Fontes das orientações para a organização e desenvolvimento de atividades que visam à promoção de articulação entre teoria e prática.....	166
QUADRO 26 -	Concepções sobre teoria.....	175
QUADRO 27 -	Concepções sobre prática.....	178
QUADRO 28 -	Relação entre teoria e prática na formação de professores.....	180
QUADRO 29 -	Relação entre teoria e prática nas configurações curriculares de CL.....	183
QUADRO 30 -	Relação entre teoria e prática nas disciplinas ministradas.....	185
QUADRO 31 -	Correspondências dos alunos às atividades desenvolvidas em sala de aula.....	190
QUADRO 32 -	Dificuldades para articular teoria e prática nas disciplinas de CL.....	193
QUADRO 33 -	Contribuições para a atuação do futuro profissional da educação básica a partir do trabalho articulado entre as dimensões teórica e prática na formação inicial, em normativas legais.....	196
QUADRO 34 -	Contribuições para a atuação dos futuros professores da educação básica.....	198

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ACDRME	Área científica disciplinar de referência para a matéria escolar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BASM	Base Aérea de Santa Maria
CAL	Centro de Artes e Letras
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CSSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESNORS	Centro de Educação Superior Norte - RS/UFSM
CFE	Conselho Federal de Educação
CL	Cursos de Licenciatura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulações de Cursos de Formação do Educador
COTESC	Condicionantes para tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores
CP	Conselho Pleno
DCNFPEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica
DIPIED	Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional
EEB	Escola de Educação Básica
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FA	Frequência Absoluta

FR	Frequência Relativa
FP	Formação de Professores
IES	Instituição de Ensino Superior
INOVAEDUC	Inovação Educacional, Práticas Escolares e Formação de Professores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEC	Núcleo de Educação em Ciências
PCC	Prática como Componente Curricular
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SESu	Secretaria de Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESSM	Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins/RS
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Roteiro para análise textual de Projetos Político-Pedagógicos de Cursos de Licenciatura elaborado pela equipe do Projeto de Pesquisa DIPIED.....	235
APÊNDICE 02 - Roteiro para análise textual de Normativas Legais Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.....	237
APÊNDICE 03 - Roteiro para análise textual de Projetos Político-Pedagógicos de Cursos de Licenciatura da UFSM.....	239
APÊNDICE 04 - Roteiro para entrevista estruturadas com professores de Cursos de Licenciatura.....	241
APÊNDICE 05 - Quadro para análise da organização das disciplinas referentes aos Estágios Curriculares Pré-Profissionais nos Cursos de Licenciatura da UFSM.....	244
APÊNDICE 06 - Quadro para análise da organização das disciplinas que têm parte da carga horária parcial ou integralmente dedicadas à Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura da UFSM.....	261

**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 01 -	Edital SESu/MEC, nº 04, de 1997 – Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC....	348
ANEXO 02 -	Modelo de ementa de disciplina de Curso de Licenciatura.....	353

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	viii
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	x
<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	xii
<b>LISTA DE APÊNDICES</b> .....	xiii
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>1. RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA</b> .....	27
1.1. Teoria e prática: algumas definições.....	27
1.2. Concepção de práxis.....	33
1.3. Teoria e prática na formação de professores.....	39
<b>2. CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DE CURSOS DE LICENCIATURA...</b>	46
2.1. O ensino como profissão e a prática do ensinar como espaço de construção de saberes.....	46
2.2. Breve histórico da criação dos Cursos de Licenciatura no Brasil.....	54
2.3. Principais aspectos contidos nas normativas legais para formação de professores da educação básica.....	57
2.4. Estágio curricular pré-profissional na formação inicial de professores.....	67
2.5. Prática como componente curricular na formação inicial de professores.....	70
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	72
3.1. Problema e questões de pesquisa.....	72
3.2. Natureza da pesquisa.....	74
3.3. Fontes de informação.....	75
3.4. Instrumentos e técnicas para coleta de informações.....	76
3.4.1. Análise textual de documentos como técnica para coleta de informações.....	76
3.4.2. Entrevista como instrumento para coleta de informações.....	78
3.5. Procedimentos analíticos.....	81

<b>4. CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>85</b>
4.1. Local de desenvolvimento da pesquisa.....	85
4.2. Caracterização dos Cursos de Licenciatura da UFSM investigados nessa pesquisa.....	88
4.3. Procedimentos para elaboração e utilização de roteiro para análise textual de documentos.....	93
4.4. Procedimentos para elaboração e utilização de roteiro para entrevista estruturada.....	98
4.5. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	103
<b>5. CONSTATAÇÕES E RESULTADOS.....</b>	<b>109</b>
5.1. Orientações para a promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura presentes nas normativas legais nacionais sobre formação de professores para a educação básica.....	110
5.2. Relações estabelecidas entre as prescrições contidas em normativas legais nacionais sobre formação de professores da educação básica e as formas de organização curricular dos Cursos de Licenciatura da UFSM.....	121
5.3. Relações estabelecidas entre as prescrições contidas em normativas legais nacionais sobre formação de professores da educação básica e as atividades desenvolvidas nos Cursos de Licenciatura da UFSM relacionadas à articulação entre teoria e prática.....	158
5.4. Concepções de teoria, concepções de prática e as relações entre elas na visão de professores responsáveis por disciplinas que buscam promover a articulação entre as dimensões teórica e prática nos Cursos de Licenciatura da UFSM.....	175
5.5. Contribuições do desenvolvimento de atividades que buscam articular teoria e prática, nos Cursos de Licenciatura da UFSM, para a atuação profissional do futuro professor de Educação Básica.....	190
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>214</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>234</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>347</b>

## APRESENTAÇÃO

Início este trabalho relembro alguns momentos de minha trajetória pessoal, escolar e acadêmica. Cursei os Ensinos Fundamental e Médio em uma escola pública do Município de São Borja/RS (1988-2000).

Dando continuidade aos estudos, em 2002, iniciei o Curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), minha opção por esse curso decorreu do meu interesse pela disciplina de Química, ainda no ensino básico, bem como da oportunidade de trabalhar e manter relações com pessoas.

Ainda no início do curso, comecei a trabalhar, voluntariamente, como monitora, no Laboratório de Química Analítica Qualitativa, tendo como principal função o tratamento de resíduos químicos produzidos por alunos de diferentes cursos de graduação que tinham aulas no referido laboratório. Com o passar do tempo, percebi que a idéia de passar horas dentro do laboratório não iria me satisfazer profissional e pessoalmente e, cada vez mais, tinha a sensação de ter escolhido a profissão certa, pois poderia trabalhar com tanto com a Química como com o convívio com pessoas.

Como tentativa de amenizar minha insatisfação propus à minha professora orientadora a produção de um material didático sobre Tratamento de Resíduos Químicos que pudesse ser utilizado nas aulas do Laboratório e que esse fosse um assunto trabalhado com os alunos dos diversos cursos que ali freqüentavam. A sugestão foi aceita, desde que eu me responsabilizasse pela produção desse material e por ministrar as aulas sobre o assunto sugerido. Foi assim, que eu tive a minha primeira experiência como “professora” do ensino superior, antes mesmo da minha primeira experiência no ensino básico.

Apesar da aprendizagem enriquecedora que isso me proporcionou, sentia certa dificuldade com as questões referentes ao ensino, à educação e à minha futura atuação no espaço escolar, já que as discussões sobre esses aspectos eram pouco trabalhadas e por vezes até mesmo fragmentadas no decorrer do Curso.

Foi então que surgiu a possibilidade de trabalhar no Núcleo de Educação em Ciências (NEC) do Centro de Educação da UFSM, mais especificamente no Setor de Ensino de Química, então coordenado pela professora Naida Pimentel. Em outubro

de 2004, o professor Eduardo Terrazzan, coordenador geral do NEC, me convidou para participar do processo de seleção de bolsistas para atuar no Projeto de Pesquisa “Condicionantes para tutoria escolar no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e continuada de professores - COTESC<sup>1</sup>”, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e coordenado pelo referido professor.

No âmbito desse Projeto, atuei no desenvolvimento de estudos junto aos estagiários de Cursos de Licenciatura e no acompanhamento de Grupos de Trabalho formados por professores orientadores de estágio, alunos estagiários e professores que recebem estagiários nas Escolas de Educação Básica (EEB). Nossos estudos foram centrados na organização e no desenvolvimento do Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP)<sup>2</sup> em Cursos de Licenciatura, partindo do pressuposto de que ele é um mecanismo consistente na interação entre Universidade e EEB. Essa experiência me proporcionou conhecimentos muito válidos sobre o uso de instrumentos de coleta de informação em pesquisas, especificamente questionários, entrevistas e documentos, os cuidados com a utilização desses instrumentos e a complexidade que reside na análise das informações obtidas a partir da utilização destes instrumentos.

Parte dos resultados do Projeto COTESC pode ser encontrada nas dissertações de Lisovski (2006), Finoqueto (2007), Kist (2007), Pinheiro (2007), Santos (2007) e Weber (2007).

Voltando às minhas atividades do Curso de Licenciatura, no ano de 2005, realizei o ECPP no ensino fundamental, no âmbito das disciplinas de Prática de

---

<sup>1</sup> O referido Projeto de Pesquisa, financiado pelo CNPq mediante Edital Universal 01/2002 - Processo 478078/2003-0, tinha como objetivo principal estudar as atuais formas de interação Universidade-Escola buscando obter informações que, uma vez analisadas, pudessem subsidiar a proposição de parâmetros para a criação de mecanismos flexíveis, porém estáveis para a realização dos Estágios Curriculares na Formação Inicial de Professores, de forma mais adequada e consistente com os resultados das pesquisas, dos estudos e das normativas legais no campo da Educação, do Ensino e da Formação de Professores.

<sup>2</sup> A título de esclarecimento, utilizamos ao longo de todo o texto apenas a expressão Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP) ao invés de Estágio Curricular Supervisionado, como comumente consta na legislação sobre esse assunto e na literatura educacional, pois consideramos necessários estudos que sinalizem as possibilidades e os mecanismos de acompanhamento do trabalho do estagiário, tanto por parte das IES como das EEB. No nosso entendimento, tanto o professor orientador de estágio da IES como o professor responsável por turma de estágio na EEB devem acompanhar, orientar e avaliar, individualmente e em conjunto, o trabalho do estagiário para evitar de cairmos ou de retornarmos a uma visão tradicional da “supervisão” realizada apenas pelas IES, como uma influência das IES numa outra instituição que não lhe está subordinada, ou seja, a EEB. Além disso, utilizamos o termo “pré-profissional” para enfatizar que se trata de um estágio curricular que ocorre ainda durante a formação inicial, ou seja, antes do sujeito tornar-se profissional de fato.

Ensino de Ciência I e II, o que representou a iniciação da minha vida profissional no campo da educação. No ano de 2006, realizei o ECPP no ensino médio, no âmbito das disciplinas de Prática de Ensino de Química I e II. Foi um período de aprendizado intenso, provocado pela inquietante articulação entre teoria e prática em uma realidade concreta e complexa das escolas públicas. Nessa oportunidade, a concepção de ECPP como um momento de simples aplicação dos conhecimentos assimilados durante o Curso passou a ser superada.

Em relação ao Projeto de Pesquisa COTESC, no ano de 2006, devido à sua amplitude e à necessidade de realizarmos estudos extensos para elaboração e utilização dos instrumentos bem como para analisar as informações obtidas a partir deles, o estudo demandou um pouco mais de tempo e a temática ECPP passou a ser desenvolvida em outro Projeto de Pesquisa “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores – DIPIED<sup>3</sup>”.

Como continuidade do Projeto COTESC, no âmbito do Projeto DIPIED, também estudamos assuntos referentes ao ECPP, contemplando os sujeitos envolvidos nessa etapa da formação inicial, já mencionados, a partir de diferentes enfoques. Nesse Projeto, ampliaram-se as atividades de pesquisa junto aos estagiários, mediante a utilização de instrumentos para coleta de informações como questionários e roteiro para realização de grupo focal, e inclui-se a elaboração e a utilização de instrumentos a serem utilizados junto aos professores orientadores de ECPP de Cursos de Licenciatura da UFSM.

Junto a este estudo sobre o ECPP, no âmbito do Projeto DIPIED, constituiu-se um subgrupo responsável pelo estudo das configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura, no qual estou inserida. Esse estudo tem como referência principal as normativas legais para formação de professores da educação básica, em especial, as Resoluções CNE/CP 01 e 02, de 18 e 19 de fevereiro de 2002,

---

<sup>3</sup>O referido Projeto de Pesquisa, financiado pelo CNPq mediante Edital Universal 02/2006 – Processo 486440/2006-0, tem como objetivos centrais: a) subsidiar o estabelecimento de parâmetros a serem oferecidos às diversas instâncias dos Sistemas Público de Ensino, que contribuam para a institucionalização de políticas públicas que viabilizem a construção autônoma ou adoção crítica de propostas inovadoras sustentadas pelas próprias unidades escolares, para o desenvolvimento de *práticas escolares de naturezas diversas*; b) sinalizar condicionantes para a implementação de inovações em Cursos de Licenciatura que articulem o atendimento a necessidades de diferentes ordens, tais como legislação vigente, características de agências formadoras e necessidades dos sistemas de ensino, com particular atenção à organização e ao desenvolvimento das *Práticas como Componente Curricular (PCC)* e dos *Estágios Curriculares Pré-Profissionais (ECP)* previstas nas normativas legais.

respectivamente (BRASIL, 2002a, 2002b) e é realizado a partir do estudo e análise de Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFSM e, em etapa posterior, de outras Instituições de Ensino Superior do país.

O estudo apresenta como focos de análise: a) a organização e o desenvolvimento das disciplinas referentes ao ECPP; b) a relação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura; c) a organização das disciplinas de formação pedagógica (geral e específica); e, d) a organização das disciplinas referentes à matéria de ensino com correspondência na educação básica. Parte dos resultados desse estudo está apresentada em Dutra, Terrazzan (2008); Winch, Dutra, Gama e Terrazzan (2006); Terrazzan, Dutra, Winch e Silva (2008); entre outras produções.

No início do ano de 2007, concluí o curso de graduação e recebi o título de licenciada em Química pela UFSM. No entanto, continuei o trabalho que vinha desenvolvendo no âmbito do Projeto de Pesquisa DIPIED e, no fim do ano, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação da UFSM. Fui aprovada e, no início do ano de 2008, dei início ao desenvolvimento das atividades de minha pesquisa, sob a orientação do prof. Eduardo Terrazzan.

Considero que os anos de participação em Projetos de Pesquisa, a apresentação de trabalhos em eventos e a publicação de artigos em periódicos científicos da área educacional durante a graduação contribuíram muito para qualificar a minha formação como pesquisadora dessa área.

A pesquisa que apresento está diretamente articulada aos estudos das configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFSM. Os estudos com os documentos desses cursos foram iniciados a fim de complementar as informações sobre organização e desenvolvimento do ECPP obtidas ainda no projeto COTESC. Parte dos resultados do estudo sobre ECPP no âmbito do Projeto de Pesquisa DIPIED também é apresentada nas dissertações de Agostini (2008), Fernandes (2008) e Winch (2009).

A participação nas atividades de pesquisa sobre as configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFSM marca o início da pesquisa que agora apresento.

Saliento que, a partir daqui, utilizo a primeira pessoa do plural (nós) como agente das ações relatadas, por considerar que essa pesquisa se trata de uma pesquisa coletiva por contar com a colaboração, mediante idéias, sugestões e críticas construtivas oriundas: (a) do orientador desta pesquisa; (b) dos professores

constituintes da Banca Examinadora da Defesa de Projeto de Dissertação; (c) de colegas do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”.

Primeiramente, na introdução, traçamos algumas sinalizações das temáticas que têm sido mais contempladas na pesquisa educacional, ressaltando algumas que estão emergindo, em especial, pesquisas sobre relação entre teoria e prática na formação de professores, bem como as motivações que me levaram a realizar esse estudo.

No primeiro capítulo, apresentamos e discutimos algumas definições dos termos *teoria* e *prática* existentes na literatura, bem como possíveis relações entre ambos, a fim de embasar a nossa discussão sobre a temática relação entre teoria e prática na formação de professores. Abordamos também o conceito de *práxis* apresentado por Vázquez (1986), baseado nas idéias de Karl Marx (1818-1883), pelo fato de esse termo ser bastante empregado nas produções acadêmicas que tratam da nossa temática de pesquisa. Por fim, discutimos as relações entre teoria e prática nos processos formativos de professores, campo em que vamos nos ater.

No segundo capítulo, apresentamos um estudo sobre a organização das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura. Inicialmente, discutimos a profissionalização da profissão docente e a necessidade de se conhecer e de se estabelecer os saberes profissionais próprios dessa profissão - em particular, os saberes docentes advindos da experiência - para que o ensino adquira o status de profissão. Na seqüência, trazemos um breve histórico da criação dos Cursos de Licenciatura no Brasil e, na continuidade, realizamos uma análise das atuais normativas legais que norteiam a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nosso país. Ao final do capítulo, a partir da análise dessas normativas legais, aprofundamos nosso estudo acerca dos componentes curriculares que, no atual contexto educacional brasileiro, são responsáveis pela promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura: o ECPP e a PCC.

No terceiro capítulo, discutimos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, apresentamos o problema e as questões de pesquisa que serviram de orientação para este trabalho. Na seqüência, explicitamos a natureza da pesquisa e indicamos as fontes de informação adotadas e os instrumentos utilizados para coleta de informações. Por

fim, discutimos os aportes teóricos que embasam os procedimentos utilizados para a análise das informações coletadas

No quarto capítulo, apresentamos aspectos importantes do contexto onde desenvolvemos a pesquisa, ou seja, da instituição responsável pelos Cursos de Licenciatura investigados e fazemos uma breve caracterização desses Cursos no que se refere à sua criação, às suas possíveis habilitações, no caso dos que oferecem mais de uma, e aos modos de ingresso neles. Na seqüência, descrevemos as ações de pesquisa desenvolvidas no decorrer desse trabalho e caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa considerando as trajetórias formativa e profissional de cada um deles.

No quinto capítulo, apresentamos as constatações e os resultados construídos a partir das informações obtidas junto às fontes de informação utilizadas, os quais nos permitiram responder às questões e ao problema de pesquisa propostos nessa pesquisa.

Em seguida, expomos as conclusões construídas a partir do desenvolvimento da pesquisa a fim de atender ao objetivo de pesquisa proposto.

Por fim, apresentamos as referências, a bibliografia consultada, os anexos e os apêndices utilizados e construídos para essa pesquisa.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um tema bastante discutido tanto na literatura como em pesquisas do campo educacional. A discussão em torno desse tema passa por diversas etapas da formação docente, indo desde a formação inicial do licenciado até a sua formação continuada.

No Brasil, os Cursos de Licenciatura foram criados na década de 30 do século passado, nas antigas Faculdades de Filosofia e visavam formar profissionais para atuar no ensino secundário. Nesse período, já existia certa preocupação com a formação inicial de professores, mais especificamente com a forma de articulação entre o conhecimento aprendido na instituição formadora e sua utilização nas ações desenvolvidas na escola durante a realização dos estágios curriculares, pois a organização curricular desses cursos era baseada no modelo “3 + 1” – três anos de disciplinas de conteúdos disciplinares de referência para a matéria de ensino escolar e um ano de disciplinas de conteúdos pedagógicos – de modo que os primeiros não se relacionavam/articulavam com o os últimos.

Na década de 60, com a criação de faculdades e centros de educação, a formação de professores foi se constituindo em um objeto de permanente estudo, principalmente, no que tange à formação inicial de professores.

Na década de 70, sob a influência da psicologia comportamentalista e da tecnologia educacional, os estudos privilegiavam a formação da dimensão prática do processo de formação inicial de professores. A partir desse enfoque, o professor era formado para fazer uso de técnicas pré-definidas para atender a determinados fins e desenvolver com rigor as ações previstas nos planejamentos de ensino.

Na década de 80, esse modo de conceber a formação inicial de professores sofreu uma forte rejeição. A tecnologia da educação foi bastante questionada pela crítica de cunho marxista devido ao modo como a formação de professores foi tratada na década anterior, de forma neutra e desvinculada da realidade político-social em que se vivia.

Nesse período, ganha destaque nas discussões sobre a formação de professores o caráter político das práticas didático-pedagógicas e o compromisso dos professores com as classes populares. Consideramos que essa mudança de

enfoque na formação inicial de professores pode estar relacionada com o sentimento da sociedade de superar o autoritarismo imposto com o Golpe Militar de 1964 e a busca de caminhos para a redemocratização do país.

A década de 90 foi marcada pelo início de uma grande reforma na educação brasileira, os elementos centrais dessa reforma evidenciam que o processo de profissionalização é baseado nos conceitos e nas práticas oriundas do campo do trabalho docente. Essa reforma chegou à década atual a partir dos documentos e atos normativos legais que determinam o quadro oficial, estabelecendo uma nova configuração para a formação inicial de professores. Essa nova configuração prevê que a formação inicial de professores busque a formação de profissionais autônomos, que reflitam, tomem decisões e criem durante a ação pedagógica, rompendo com a formação de professores baseada no modelo, até então vigente, da *racionalidade técnica*, que considera que

[...] um profissional competente se preocupa sempre com os problemas instrumentais. Trata de encontrar os meios mais idôneos para a obtenção de determinados fins. [...] Sua eficácia se mede pelo êxito em encontrar, em cada caso, as ações que produzem os efeitos desejados que são consequentes com seus objetivos. (tradução nossa, SCHÖN, 1995, p.42)<sup>4</sup>.

Como podemos perceber, a formação inicial de professores tem se constituído como um momento importante no processo de construção da aprendizagem da docência, da identidade profissional do professor, assim como é reconhecida como espaço para aquisição de conhecimentos, experiências e maneiras de ser e estar na futura profissão.

Em um levantamento feito sobre a temática “Formação de Professores” em dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil<sup>5</sup>, entre 1990 e 1996, foram encontrados 284 trabalhos sobre essa temática, sendo que 216 (76%) abordavam a formação inicial de professores e, desses 216, apenas 64 (22,5%) tratavam de Cursos de Licenciatura os outros 77,5% tratavam de cursos normais e de cursos de Pedagogia – observa-se que nesse levantamento os Cursos de Licenciatura em áreas disciplinas de referência da matéria de ensino

---

<sup>4</sup> No original: un profesional competente se preocupa siempre con los problemas instrumentales. Trata de encontrar los medios más idôneos para la obtención de determinados fines [...] Su eficacia se mide por su éxito en encontrar, en cada caso, las acciones que producen los efectos deseados que son consequentes con sus objetivos.

<sup>5</sup> Levantamento realizado a partir do CD-ROM ANPED, 2ª edição, editado em setembro de 1997.

escolar foram classificados distintamente do Curso de Pedagogia, embora esse último também seja um Curso de Licenciatura. Os conteúdos abordados nesses trabalhos já revelavam certa preocupação com o currículo ou o com a estrutura e o funcionamento dos cursos de formação de professores (ANDRÉ, 2002).

Outro estudo comparativo entre as produções discentes de Programas de Pós-Graduação em Educação do país<sup>6</sup>, referentes a temática “Formação de Professores”, no período entre 1992 e 2002, mostra que os estudos sobre formação inicial de professores vêm perdendo espaço no meio acadêmico para outros temas, como por exemplo, identidade e profissionalização docente. De acordo com André (2006, p.608-609), “das 35 dissertações e teses defendidas em 1992, dezesseis (45,7%) estão relacionadas à formação inicial [...] em 2002 foram defendidas 502 dissertações e teses sobre formação docente, das quais 120 (23,9%) investigam cursos de formação inicial”. O interesse pelo estudo sobre a formação inicial em Cursos de Licenciatura acompanhou essa queda, caindo de 25,7% para 12,2% o percentual de produções que contemplavam esse tema. Essa queda percentual, nos dois casos, representa cerca de metade dos estudos realizados sobre esses temas na década passada. Esse dado é preocupante, na medida em que um novo panorama para a formação docente estava sendo configurado.

Nesse estudo comparativo, é possível perceber que as pesquisas sobre políticas de formação aparecem de forma pouco significativa na década de 1990 e passam a crescer no ano 2000. Isso deve estar relacionado ao fato de a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelecer como necessário o ensino superior para o desenvolvimento da docência.

No entanto, não encontramos indícios de trabalhos que tratem da necessidade de reestruturação curricular de Cursos de Licenciatura, pois a LDBEN também estabelece que um dos deveres das universidades “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p.15<sup>7</sup>)

É possível que essa ausência de produções se deva ao fato de que as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação só foram instituídas a partir do ano de 2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para

---

<sup>6</sup> Levantamento realizado a partir do Banco de Dados da CAPES 2003/2004.

<sup>7</sup> Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art.53, §II.

Cursos de Formação de Professores da Educação Básica<sup>8</sup> foram instituídas em 2002. No entanto, já em 1996 essa necessidade estava sinalizada.

A partir das atuais normativas legais, o debate sobre a formação inicial de professores mudou o seu foco, criando-se novas demandas de estudo, como por exemplo, a necessidade de reformulação das estruturas curriculares de Cursos de Licenciatura (TERRAZZAN et al, 2008; PEREIRA, 2008; ROMANOVSKI; GISI; MARTINS, 2008; FERNANDES, 2008; KRUGER, 2008).

Essas normativas propuseram mudanças na organização e no desenvolvimento das configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura, oportunizando espaços para que os envolvidos neles, coordenadores de cursos, professores formadores, licenciandos, refletissem sobre o real papel da Licenciatura dentro das instituições formadoras.

Uma das principais mudanças provocadas pela legislação recente sobre Cursos de Licenciatura está na proposição de que esses cursos devem se organizar de modo que tanto a dimensão prática como a dimensão teórica componham um eixo articulador, de igual importância, na formação inicial de professores.

Para operacionalizar essa articulação é importante promover o contato dos futuros professores com práticas docentes reais, sobretudo escolares, desde os primeiros momentos dos cursos. Essa mudança incidiu diretamente sobre a formação de professores, buscando a articulação entre a teoria e a prática e passou a exigir uma visão de curso em suas várias dimensões.

O desenvolvimento de atividades práticas relacionadas com a futura atuação profissional ainda na formação inicial de professores representa uma importante oportunidade para aprender a ensinar e para integrar as diferentes dimensões da prática docente (organizacional, curricular, de ensino e de desenvolvimento profissional)

durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, por um clima organizacional, por uma estrutura de funcionamento e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento. Além do mais, durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a entender os problemas de ensino como problemas curriculares. (MARCELO GARCIA, 1999, p.103)

---

<sup>8</sup> Resolução CNE/CP 1/2002 - Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 1º nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena.

Dessa forma, destacamos a necessidade de se investir em uma formação que vincule teoria e prática, desde o início do curso, mediante a inserção efetiva do licenciando no âmbito escolar, a fim de possibilitar aos futuros professores da Educação Básica a construção de uma identidade profissional articulada com os saberes docentes necessários para sua plena atuação profissional.

De acordo com Pimenta (1999), os saberes docentes são construídos na prática, na medida em que os conhecimentos sobre a educação ou sobre a pedagogia são reelaborados no confronto com a realidade da escola e com a realidade educacional.

Sendo assim, o empenho despendido para compreender a complexidade das formas de articulação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura parece ser um investimento inadiável. Novos sentidos sobre os processos de formação inicial de professores emergem e precisam ser compreendidos. Desse modo, essa reflexão precisa ser instigada.

Diante do exposto, a considerável queda do número de produções sobre a formação inicial de professores na área educacional, a ausência de produções referentes às reformulações das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura nos últimos anos e a importância de se promover a articulação entre as dimensões teórica e prática durante a formação inicial de professores, consideramos que, o estudo das formas como estão organizadas as configurações curriculares de Cursos de Licenciatura e das ações desenvolvidas pelos professores formadores desses cursos, com fim de promover a articulação entre teoria e prática, deverá contribuir para o avanço das pesquisas sobre a formação inicial de professores no novo cenário educacional que se apresenta no nosso cotidiano.

Nesse sentido, nesta pesquisa, temos como objetivo *contribuir para os estudos que buscam compreender as formas de relação entre teoria e prática propostas e desenvolvidas em Cursos de Licenciatura.*

# 1. RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo, utilizamos como referencial para tratarmos da temática “relação entre teoria e prática”, obras de Göergen (1978); Lefebvre (1979); Vázquez (1986); Saviani (1994); Pimenta (1995); Deleuze (1996); Bertoldo (2000); Cunha (2007); entre outros.

Nele, apresentamos e discutimos algumas definições dos termos *teoria* e *prática* existentes na literatura, bem como possíveis relações entre ambos, a fim de embasar a nossa discussão sobre a temática apresentada.

Abordamos também o conceito de *práxis* apresentado por Vázquez (1986), baseado nas idéias de Karl Marx<sup>9</sup> (1818-1883), pelo fato de esse termo ser bastante empregado nas produções acadêmicas que tratam da nossa temática de pesquisa.

Por fim, discutimos as relações entre teoria e prática nos processos formativos de professores, campo em que vamos nos ater.

## 1.1. TEORIA E PRÁTICA: ALGUMAS DEFINIÇÕES

Há tempos se discute as relações estabelecidas entre duas dimensões da realidade: teoria e prática. Para auxiliar a compreender tanto as diferenças como as possíveis relações existentes entre os termos “*teoria*” e “*prática*”, apresentamos algumas definições desses termos.

De acordo com a etimologia do termo *teoria*, ele provém do grego *θεωρία*, que significa “conhecimento especulativo, meramente racional”. (CUNHA, 2007, p.764)

No *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1999, p.1944) define teoria como: 1) “conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência”; 2) “doutrina ou sistema fundado nesses princípios”; 3) “hipótese, suposição”.

---

<sup>9</sup> Consideramos importante ressaltar que as idéias marxistas sobre práxis estão baseadas nos pensamentos de autores reconhecidos, como Hegel e Feuerbach, bem como também desencadearam trabalhos de outros autores como Lukács, Gramsci, Althusser, Sartre, Habermas e Lefebvre.

O Dicionário Michaelis (1998, p.2043), traz ainda, além das definições já apresentadas, que teoria é: 4) “conhecimento que se limita à exposição, sem passar à ação, sendo, portanto, o contrário da prática”; 5) “opiniões sistematizadas”.

O Dicionário UNESP do português contemporâneo (BORBA, 2004, p.1348), além dessas definições, traz que teoria é: 6) “conjunto de conhecimentos formulados abstratamente e demonstrados cientificamente sobre determinado assunto”; 7) “noções gerais, generalidades”; 8) “conhecimento especulativo ou expositivo considerado independente de qualquer aplicação”.

No Dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1829-1830), além das definições do termo teoria mencionadas, encontramos: 9) “conjunto de regras e leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica”; 10) “conhecimento especulativo, metódico e organizado de caráter hipotético e sintético”; 11) “conjunto sistemático de opiniões e idéias sobre um dado tema”; 12) “construção imaginária, utopia, sonho, fantasia”; 13) “na filosofia grega, conhecimento de caráter estritamente especulativo, desinteressado e abstrato, voltado para a contemplação da realidade, em oposição à prática e a qualquer saber técnico e aplicado”.

Ainda em dicionário, agora específico da filosofia, encontramos as seguintes definições para esse termo: 14) “especulação ou vida contemplativa”; 15) “condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente”; 16) “a chamada ‘ciência pura’, que não considera as aplicações da ciência à técnica de produção, ou então as ciências, ou partes de ciências, que consistem na elaboração conceitual ou matemática dos resultados”; 17) “uma hipótese ou um conceito científico”. (ABBAGNANO,1998, p.952)

Na literatura da área educacional, o termo *teoria* também tem sido usado com diferentes significados. Um exemplo é o apresentado por Göergen (1978, p. 25), que considera teoria como sendo “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la”.

Em relação ao termo prática, o seu significado etimológico vem do grego *πράξις* que significa “uso, experiência, exercício”. (CUNHA, 2007, p.628)

No *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (1999, p. 1622), *prática* é definida como: 1) “ato ou efeito de praticar”; 2) “uso, exercício”; 3) “rotina, hábito”; 4) “saber provindo da experiência”; 5) “aplicação da teoria”.

Além dessas definições, o Dicionário Michaelis (1998, p.1680), traz que *prática* é: “6) ação ou efeito de praticar”; 7) “realização de qualquer idéia ou projeto”; 8) “aplicação de regras ou dos princípios de uma arte ou ciência”; 9) “exercício de qualquer ocupação ou profissão”.

No Dicionário UNESP do português contemporâneo (BORBA, 2004, p.1105), além dessas definições, *prática* é definida como: 10) “realização de qualquer idéia ou projeto, ação, realização”; 11) “exercício de qualquer ocupação ou profissão”.

O Dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1536) define *prática* como sendo: 12) “ação, execução, exercício”; 13) “o que é real, não é teórico, realidade”; 14) “período preparatório, estágio”.

No dicionário de filosofia, encontramos que *prática* é “tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzido em ação”. (ABBAGNANO, 1998, p.785)

Na literatura educacional, tomaremos como exemplo a idéia de Görgen (1978, p.25), que concebe *prática* como sendo “um saber objetivo e traduzido em ação. Aqui surge o contraste entre uma realidade concreta e o puramente pensado, o teórico”.

Como podemos perceber, o conceito de *prática* está, na maioria das vezes, relacionado com a idéia de *ação*:

uma ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana. (VÁZQUEZ, 1986, p.213)

Outra definição de *prática* está vinculada à idéia de concreto, na relação concreto-abstrato: “O concreto é o ponto de partida da observação e da concepção, enquanto no senso comum ele é entendido como síntese, resultado e não como ponto de partida. O concreto é a síntese de muitas determinações, é a unidade do múltiplo”. (ECHEVERRÍA, 1993, p.19)

Acreditamos que a compreensão do que seja teoria e *prática* vai além da busca por definições para esses termos, antes disso, é uma questão de método e de comportamento, pois envolve a postura que assumimos diante do que nos cerca,

diante da realidade em que vivemos. Para compreendermos esses termos é preciso abandonar certos simplismos existentes na relação entre esses vários conceitos que se encontram, mas que apenas se parecem.

Historicamente, sempre houve o predomínio de uma dimensão da realidade (teoria ou prática) em detrimento à outra. O que pode ser encontrado também em Vázquez (1986), Gamboa (1995), Santos Filho (1995), entre outros.

Essa valorização de uma frente a outra é evidenciada desde da Antigüidade Grega. Na maior parte da sociedade grega, rigorosamente dividida em classes, as atividades manuais foram colocadas em um nível inferior às atividades intelectuais. O trabalho era dividido em “livre”, próprio de senhores detentores do ócio, que supostamente lhes permitia meditar e enriquecer sua alma, e “escravo”, feito por estrangeiros ou “bárbaros” encarregados de trabalhar com suas mãos para satisfazer as necessidades imediatas. Os escravos e os ofícios manuais foram degradados, justificando-se, desse modo, a exploração reinante.

No período do Renascimento, essas crenças persistiram: Leonardo buscou elevar a prática da pintura, manual por excelência, à condição de ciência para assim poupá-la de críticas; Giordano Bruno, de acordo com Vázquez (1986), condenou o ócio, ainda que tenha acrescentado que o trabalho reduz o número de sábios que, por definição, são contemplativos.

Maquiavel, no período da Revolução Industrial, celebrou a técnica, desprezando o trabalho manual devido a razões político-econômicas: pagava-se salários míseros aos trabalhadores e na política criava-se um estado centralizado que serve às ambições das classes dominantes.

Voltando à filosofia clássica, Sócrates defendia a prática. Por sua vez, Platão – para quem o importante era a idéia, pensamento encontrado em *A República*<sup>10</sup> – salientava a teoria. Aristóteles isolou esses dois aspectos, o que mais tarde influenciaria a ciência moderna. Essa influência deu origem a duas concepções de ciência: a positivista, que isola radicalmente a teoria da prática e a marxista, que desconhece tal dicotomia.

De acordo com a literatura estudada, identificamos duas formas de relação entre teoria e prática: uma que concebe a dicotomia entre ambas dimensões da

---

<sup>10</sup> Nessa obra, Platão preconiza um mundo ideal e atribui aos filósofos a competência para o governo e, portanto, o direito de exercê-lo numa república ideal, justamente porque só eles são dotados de sabedoria.

realidade e outra em que parte da associação entre elas. (VÁZQUEZ, 1986; SAVIANI, 1994; GAMBOA, 1995; DELEUZE, 1996; CANDAU e LELLIS, 1999; MONTERO, 2005; entre outros).

No primeiro caso, a ênfase está centrada na separação entre teoria e prática. Porém, não se trata apenas de diferenciar uma da outra, mas sim de atribuir total autonomia de uma em relação à outra.

A visão mais radical dessa forma de relacionar teoria e prática é pautada na *dissociação* entre essas duas dimensões da realidade, mediante a qual ambas se constituem como componentes isolados dessa realidade. Dessa forma, cabe aos teóricos pensar, elaborar, planejar e refletir, e aos práticos, agir, executar e fazer, cada um desses grupos operando segundo sua lógica própria.

Montero (2005, p.60) aponta que parte da responsabilidade pela consolidação desse tipo de postura se deve ao fato de, em diversas áreas profissionais, muitos práticos terem aceitado as orientações de outros sem se deterem a examinar criticamente suas vantagens, adequações e benefícios, quando das suas intervenções na realidade e também da própria transformação do seu trabalho profissional.

Na outra visão, *associativa*, teoria e prática são dimensões da realidade com identidades próprias, mas não opostas. Dentro desta visão, há uma possibilidade de entender tais dimensões como justapostas.

Num primeiro caso, a teoria tem primazia frente à prática, pois se considera que a prática não cria novas situações. A inovação sempre vem da dimensão teórica. A prática só tem relevância na medida em que confirma os pressupostos teóricos. Esse caso influenciou a concepção positivista de ciência e de educação.

Um exemplo disso é a idéia manifestada por Brown (1990, p.230, tradução nossa) de que “as teorias não se transformam em boas teorias a menos que estejam testadas na prática, e as teorias serão de pouco utilidade a qualquer um sem (possibilidades de) aplicações pragmáticas”<sup>11</sup>

Num segundo caso, a visão associativa se manifesta na defesa de uma articulação entre teoria e prática. Porém, nesse caso, articulação não significa identidade entre essas duas dimensões. Existe uma diferenciação entre teoria e prática no centro de um núcleo indissolúvel. Essa articulação é garantida pela

---

<sup>11</sup> No original: “theories do not become good theories unless they are tested in practice, and theories are of little use to anyone without pragmatic applications”.

simultaneidade e reciprocidade, de autonomia e de dependência de uma em relação à outra. A teoria não comanda a prática e a prática não significa a simples aplicação da teoria.

Nessa visão essas duas dimensões são componentes indissolúveis da práxis, ou seja, tem um lado teórico e um lado prático e podemos separá-las apenas “artificialmente”. (VÁZQUEZ, 1986, p.241)

Para sustentar a questão da relação entre teoria e prática, vamos ao encontro de algumas sinalizações feitas por Bertoldo (2000) em seu estudo sobre esse tema. O autor direciona sua argumentação para o risco de favorecermos o agravamento da dicotomia entre teoria e prática, ao considerarmos a teoria como um conhecimento puro desvinculado da prática, isto é, como “um fazer da mente que cria idéias desvinculadas de uma realidade mais abrangente” (BERTOLDO, 2000, p.26).

De outro modo podemos dizer que esse “fazer mental criador de idéias” refere-se à teoria, pode-se inferir que essa “realidade mais abrangente” representa o outro lado da dicotomia, a prática. Então, se a prática é o oposto da teoria, ela estaria voltada à aplicação, enquanto que a teoria estaria direcionada às questões de normatização.

O referido autor ainda discute o fato de as ciências humanas terem buscado o ideal de cientificidade espelhadas na concepção das ciências naturais, a fim de serem reconhecidas como gerenciadoras de um certo conhecimento da verdade. Para distanciar-se dessa concepção de ciência já superada, o autor lembra que todo conhecimento é provisório, estando, assim, sujeito a constantes mudanças.

Nossa concepção sobre a relação entre teoria e prática vai ao encontro do expresso por Deleuze (1996), que vê essa relação como um processo de revezamento entre ambas e não de totalização.

As relações entre teoria e prática, conforme Deleuze (1996, p.69) são sempre parciais e fragmentadas, pois “uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio, no entanto, pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado”, não sendo essa relação de aplicação uma semelhança.

Assim, a relação estabelecida entre teoria e prática é vista como um conjunto de revezamento em uma unidade que é marcada por múltiplos componentes, tanto teóricos como práticos. “Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o mesmo” (DELEUZE, 1996, p.69-70)

Nas palavras de Saviani, encontramos uma forma alternativa de compreender essa relação:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação [...] estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática porque se a prática é o fundamento da teoria seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 1994, p.245-246)

Apesar do predomínio do discurso a favor da articulação entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 1986; SAVIANI, 1994) na formação profissional, o que temos visto nas produções científicas do campo educacional é a falta dessa articulação entre essas dimensões da realidade. (CARVALHO, 1987; PIMENTA, 1995).

Essa ausência de articulação entre teoria e prática, historicamente estabelecida, é discutida por Pimenta (1995), a qual explicita que a atividade docente se caracteriza como sendo *práxis*. Dessa forma, a atividade docente envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no próprio objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social.

A seguir, aprofundaremos nossa discussão acerca da concepção do termo *práxis* e das relações estabelecidas entre teoria e prática a partir dessa concepção.

## 1.2. CONCEPÇÕES DE PRÁXIS

Encontramos na literatura sobre as relações estabelecidas entre teoria e prática, vários autores que contribuíram para essa discussão na modernidade, dentre eles, destacamos Marx (1818-1883), Gramsci (1891-1937), Sartre (1905-1980) e Habermas (1929-). Esses autores, de modo geral, consideram que a teoria na modernidade é prática, é ação. A teoria deve ter caráter utilitário e transformador para ser compreendida como *práxis*, como uma teoria ligada aos princípios da modernidade, contrapondo-se ao modelo contemplativo próprio dos mundos antigo e medieval.

Dessa forma, a presença da prática na produção do campo do conhecimento não significa o esquecimento da teoria, ou o esvaziamento de seus fundamentos frente às metodologias e técnicas, mas sim que há uma relação de interdependência entre o teórico e o prático, e não a simples diluição de uma em outra.

O termo práxis tem sua origem no termo grego πράξις, sendo entendida como o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, convertendo-se em parte da experiência vivida.

De acordo com o Dicionário Oxford de Filosofia, o termo práxis é definido a partir da visão de Aristóteles, de Kant e de Marx:

Em Aristóteles, a práxis inclui ação voluntária que procura alcançar objetivos, embora, por vezes, também inclua aquelas que em si mesmas fazem parte do fim visado, isto é, as ações realizadas em função de si mesmas. Em Kant, a práxis consiste na aplicação de uma teoria a casos encontrados na experiência, mas consiste também no pensamento eticamente significativo ou na razão prática, isto é, na reflexão sobre o que deve ser e não sobre o que é. Kant ao situar a prática acima da teoria, influenciou o pensamento posterior de Fichte, Schelling e Hegel, mas é em Marx que o conceito se torna central, no novo ideal filosófico de transformar o mundo por meio da atividade revolucionária. A subordinação da teoria à prática relaciona-se com a incapacidade da razão para resolver contradições, que são removidas através do progresso dialético da história. A práxis relaciona-se também com a atividade livre, autêntica, auto-consciente que se opõe ao trabalho alienado que é exigido pelo capitalismo. (BLACKBURN, 1997, p.308)

Nesse sentido, reiterando a idéia de Marx, a práxis consiste em uma prática objetivada pela teoria, não sendo apenas a prática utilitária. É a ação projetada, refletida, consciente, transformadora do natural do humano e do social.

a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente. (VÁZQUEZ, 1986, p. 117)

Para explicar o conceito de práxis, Vázquez (1986) o diferencia de atividade: “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, ou seja, a práxis é uma forma de atividade específica.

A atividade humana de conhecer é uma atividade teórica, enquanto atividade de consciência, mental, isto é, não leva à transformação da realidade por si só, portanto, não é práxis. Porém, a atividade humana é também atividade prática, ou

seja, adequada a “objetivos”, cujo cumprimento exige certa atividade de conhecimento, atividade, portanto, teórica, mas o que a caracteriza é o:

caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência (VÁZQUEZ, 1986, p. 193).

Esse conceito de práxis em Vázquez, parte da idéia marxista, que considera práxis a atividade que assume uma primeira forma do trabalho e depois se transforma. Segundo ele, cabia ao proletariado, em sua práxis revolucionária, atuar como o portador material de uma transformação social que lhe interessava diretamente, mas que também interessava à sociedade em geral.

Para isso, era necessário entender que teoria e prática estão diretamente ligadas, pois a práxis não é toda e qualquer atividade prática, mas é a atividade de quem faz escolhas conscientes, necessitando, para isso, de teoria.

A práxis no seu mais alto grau (criador, revolucionário) inclui a teoria que ela vivifica e verifica. Ela compreende a decisão teórica como a decisão de ação. Supõe tática e estratégia. Não existe atividade sem projeto; ato sem programa, práxis política sem exploração do possível e do futuro. (LEFEBVRE, 1979, p.41)

Apoiado nessa idéia, Marx (apud Habermas, 2000) propõe que:

Somente teoricamente cabe prever o sentido da história ainda inacabada da humanidade como um gênero quando você faz a sua história com vontade e consciência, enquanto isto não acontecer, ele terá que ser fundamentado na razão prática. (tradução nossa, p.262)<sup>12</sup>

Habermas (2000) concebe a razão comunicativa, ou seja, a comunicação livre, racional e crítica, como alternativa à razão instrumental aprisionada pela lógica praticista, que encobre a dominação. Ao pretender a recuperação do conteúdo emancipatório do projeto moderno, no fundo, Habermas está preocupado com o restabelecimento dos vínculos entre socialismo e democracia ou, sob outro ponto de vista, entre teoria e prática.

---

<sup>12</sup> No original: Sólo cabrá pronosticar teóricamente el sentido de la aún inconclusa historia cuando la humanidad como género haga su historia con voluntad y consciencia; en tanto que esto no suceda, tendrá que ser fundamentado en la razón practica.

Na visão marxista, não é possível transformar a realidade apenas pela prática, tampouco apenas pela teoria. Para que essa transformação ocorra, é necessária uma crítica teórica que inclui fins e táticas, bem como a articulação entre essas duas dimensões da realidade. Assim, podemos considerar que os fatos comprovam os alcances da teoria, a prática é fundamento e limite do conhecimento empírico. Nesse sentido, as limitações e fundamentos do conhecimento ocorrem em e pela prática, que marca seus objetos de estudo, seus fins, e que, além disso, é um dos critérios empíricos de verdade.

A matéria-prima da atividade prática é variável. Por isso, temos diferentes tipos de práxis:

- **Práxis produtiva:** ocorre quando o objeto sobre o qual o sujeito age é a natureza: “é a relação material e transformadora que o homem estabelece, mediante seu trabalho, com a natureza” (VÁZQUEZ, 1986, p. 195). Nela o homem produz um mundo humano – um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se firmam neles finalidades – como também se produz, forma ou transforma a si mesmo.
- **Práxis criadora:** ocorre quando o objeto sobre o qual o sujeito age é produto de práxis anterior, que se converteu em matéria de nova práxis, por exemplo, a *práxis artística*. Nela, o homem cria objetos humanos ou humanizados que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas. A obra de arte é a criação de uma nova realidade. Outro exemplo, é a *práxis científica*, que se manifesta quando o pesquisador atua sobre um objeto material modificando as condições em que se desenvolve um fenômeno. Quando o pesquisador produz determinados fenômenos com a ajuda de instrumentos adequados, a atividade científica experimental é uma forma de práxis, pois uma atividade objetiva dá lugar a um produto real e objetivo.
- **Práxis social:** é a atividade de grupos ou classes sociais que transforma a organização da sociedade ou realiza certas mudanças frente ao Estado. No entanto, toda práxis (produtiva e criadora) é social, pois o homem só

consegue efetivá-las mediante relações sociais e ao efetivá-las acontece a transformação do homem como ser social. Aqui, temos a *práxis política* que ocorre quando o objeto de estudo sobre o qual o sujeito age é “o humano mesmo, quer se trate da sociedade como matéria ou objeto da práxis política ou revolucionária, quer se trate dos indivíduos concretos” (VÁZQUEZ, 1986, p.195). É a atividade que busca certos objetivos que correspondem ao interesses das classes sociais e em cada situação a realização desses objetivos está condicionada pelas possibilidades inscritas na própria realidade. Pressupõe a participação de vários setores da sociedade, mas não se trata de uma atividade espontânea, mesmo existindo atos espontâneos individuais ou coletivos. Além disso, “a práxis política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais elevada na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade”. (VÁZQUEZ, 1986, p.201). Por sua vez, a *práxis revolucionária* é que tem como agente principal o proletariado mediante uma luta consciente, organizada e dirigida, o que pressupõe a existência de um partido que defina claramente os objetivos dessa luta. É uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade.

Sartre (2002) compartilha da idéia da práxis revolucionária ao tentar conciliar as idéias existencialistas de autodeterminação, isto é, que as forças sócio-econômicas, que estão acima do nosso controle individual, têm o poder de modelar as nossas vidas, aos princípios marxistas. O autor considera que enquanto a humanidade estiver limitada por leis de mercado e pela busca da sobrevivência imediata, a liberdade individual não poderá ser totalmente alcançada.

Para retomar a discussão sobre a relação teoria-prática, fazemos uso da opinião de Vázquez (1986) sobre o papel da teoria nas relações sociais:

Se a teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora insuficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente vinculados e mutuamente considerados. (p.207)

Dessa forma, entendemos que é a atividade teórica que possibilita de maneira indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Porém, para que isso ocorra, a atividade teórica não é suficiente.

A partir do horizonte experiencial da consciência prática, pode, com a superação em uma teoria dialética da sociedade, da filosofia social fundamentada cientificamente, selecionar e desenvolver as categorias de modo que esta categoria esteja dirigida e penetrada em cada etapa pela auto-consciência de sua própria relação com a práxis. (tradução nossa, HABERMAS, 2000, p.86)<sup>13</sup>

Nesse sentido, a compreensão da realidade, como desenvolvimento da história humana, somente é possível utilizando a idéia marxista, pois ela capta tanto o sentido das vivências humanas como o seu caráter efêmero e sua historicidade, determinada da práxis, da ação política, que transforma a sociedade.

A práxis, para Gramsci (2000, p.132), é concebida como a “passagem do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) ao ético-político, que é a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência humana”. Isto equivale também à transição do objetivo para o subjetivo e da necessidade para a liberdade.

A práxis torna-se um instrumento de investigação histórica, que supera a visão naturalista e mecanicista da realidade, é a união da teoria com a prática, do conhecimento e da ação. Para Gramsci, está excluída a concepção da realidade objetiva do mundo externo na sua forma mais trivial e acrítica, na medida em que, se conhecemos a realidade enquanto homens, e sendo nós mesmos produtos da história, também o são a consciência e a realidade. (GRAMSCI, 2000)

A prática não se sustenta sem a teoria, e a teoria não se sustenta sem a prática, ou seja, teoria e prática são indissociáveis. Por isso, deve ser presente na forma articulada, como práxis. Reiteramos a idéia de que a práxis não é simplesmente a articulação entre teoria e prática, pois consideramos que teoria e prática são duas dimensões da realidade originais e autônomas, pré-existentes.

A práxis existe sempre que a ação condiciona o conhecimento e vice-versa, pois essas duas dimensões estão constitutivamente co-implicadas – podemos

---

<sup>13</sup> No original: A partir del horizonte experiencial de la consciencia practica, puede, con la superación en una teoría dialéctica de la sociedad, de la filosofía social fundamentada científicamente, escoger y desarrollar las categorías de tal modo que esta categoría esté dirigida y penetrada a cada paso por la autoconsciencia de su propia relación con la praxis.

diferenciar momentos com sua própria especificidade e autonomia relativa, mas ambos no interior de um mesmo movimento, o movimento da própria realidade e não do puro pensamento teórico e nem da pura ação prática.

### **1.3. TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A forma como ocorre a apropriação do conhecimento, no mundo capitalista, se dá de modo contraditório: ao mesmo tempo em que abre possibilidades para o desenvolvimento científico e tecnológico, no seu interior criam-se condições que separam trabalho intelectual e trabalho manual, atos de planejamento e de execução, contribuindo ainda para a fragmentação entre teoria e prática. A separação entre esses elementos constitutivos do trabalho determina como se concebe e se produz o conhecimento durante a formação profissional.

A relação entre teoria e prática é um dos temas que mais emergiu na discussão sobre formação de professores nas últimas décadas (SAVIANI, 1994; PIMENTA, 1995; CANDAU e LELLIS, 1999; MONTERO, 2005).

Em 1978, momento em que se discutia a qualidade do ensino nos Cursos de Pedagogia do país, o documento final do I Seminário de Educação Brasileira constatou a:

desorganização dos cursos de Pedagogia que se traduz, entre outras coisas, pela falta de uma reflexão filosófica sobre a realidade brasileira e pela desvinculação da Teoria e Prática e propõe, como uma das alternativas de solução, sua organização de forma que “desde o início”, haja vinculação entre a parte prática (Estágios, Pesquisa de Campo, etc.) e as teorias que aprendem na instituição. (FREITAS, 1993, p.76)

O Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulações dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), realizado em 1983, retoma essa questão de forma clara no documento final, reafirmando que a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável sem perder de vista o contexto social brasileiro.

Já naquela época, percebemos a preocupação com a articulação entre teoria e prática nos Cursos de Licenciatura, questionando-se a estrutura desses cursos

que situavam os estágios e a experiências práticas dos licenciandos apenas no final dos cursos.

No IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), a unidade entre teoria e prática passa a ser uma preocupação mais presente nos Cursos de Formação de Professores e ganha novas manifestações:

a) a aceitação de que esta relação (teoria/prática pedagógica) perpassa todas as disciplinas do curso e não é uma questão que afeta somente as disciplinas de prática de ensino; b) a criação de espaços privilegiados (na forma de disciplinas) para a viabilização desta integração de forma interdisciplinar e ao longo de todo o curso, sem que esta ação seja confundida com a do estágio supervisionado; c) ênfase na pesquisa da realidade educacional local envolvendo o aluno em programas de iniciação científica ou outras formas de pesquisa. (FREITAS, 1993, p.79)

Estes exemplos mostram que a discussão acerca da relação estabelecida entre teoria e prática em processos de Formação de Professores, a fim de dar a esses profissionais condições de atuar criticamente nas Escolas de Educação Básica brasileiras não é atual.

Mais recentemente, os envolvidos em Cursos de Licenciatura buscam articular teoria e prática a fim a organizar as suas configurações curriculares para que esses cursos adquiram uma identidade própria. Para isso, alguns modelos de configurações curriculares<sup>14</sup> foram adotados ao longo da história desses Cursos.

No entanto, percebemos que as críticas à fragmentação no currículo deles ainda estão bastante presentes na literatura educacional. De modo geral, os processos de formação têm apenas instruído o professor, não lhe permitindo articular e traduzir os novos conhecimentos em novas práticas.

Na tentativa de se isolar a teoria da prática ou vice-versa, o homem é impossibilitado de agir de forma consciente e de compreender os condicionantes que o determinam, ele é incapaz de (re)construir a sua realidade. Da mesma forma, no campo educacional, esse isolamento provoca o abalo na capacidade do professor de refletir sobre sua prática pedagógica e de compreender a estrutura escolar, as intenções educacionais, as formas de existência e de organização social.

As práticas desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar, imersas nas diversas teorias que as fundamentam, em geral, processam-se de forma

---

<sup>14</sup> Sobre modelos de formação docente adotados em Cursos de Licenciatura, consultar Marcelo (1999), Porlán; Rivero (1998), Contreras (2002).

meramente utilitária, o que demonstra um caráter de neutralidade frente à compreensão do significado da ação.

É necessário que se estabeleçam novas formas de produção e de divulgação do conhecimento e não ficar na mera transmissão metódica desse conhecimento sistematizado pela sociedade.

Reconhecer isso provoca a necessidade de superação da mera transmissão de conhecimento, tendo como ponto de partida e ponto de chegada a prática social. Logo, os professores devem conquistar, a partir da própria prática, condições para produzir, divulgar e socializar o conhecimento. Porém, a formação de professores ofertada atualmente não tem garantido essa capacidade. Alarcão (1996) considera que:

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. (p.13)

Dar maior atenção à teoria frente à prática significa enfatizar o conhecimento sistematizado, e considerar a sociedade como pré-determinada e a realidade como definida e consolidada. Ao contrário, no privilégio da prática frente à teoria significa destacar a ação, geralmente sem reflexão e espontânea, tomando o conhecimento isolado das influências histórico-sociais de sua produção, concebendo a prática em um sentido unicamente utilitário.

Na verdade, é a divisão social do trabalho que se faz presente no contexto educativo, onde os especialistas planejam, organizam e deliberam, enquanto que os professores cumprem, agem e executam o que foi pensado pelos primeiros. A formação de professores pautada nessa divisão, provavelmente, formará um profissional intelectualmente pouco qualificado, com pouca capacidade de questionar a realidade ou de se perguntar sobre o sentido de suas ações, de compreender os processos de produção dos conhecimentos e de ir além do já realizado; com limitadas condições de assumir uma atitude reflexiva frente à realidade social e às circunstâncias de vida.

Essas capacidades são essenciais no atual contexto da educação brasileira que exige profissionais qualificados e capazes de planejar, executar, avaliar, refletir e transformar a própria prática.

A separação entre teoria e prática tem sido, freqüentemente, constatada pelos educadores, ao mesmo tempo em que tem sido manifestado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade na formação de professores.

Uma condição fundamental para a busca de alternativas na formação do educador é adotar a visão de articulação entre teoria e prática, como forma de superação da dicotomia entre elas.

Sendo assim, teoria e prática devem integrar um todo único, não podendo existir prevalência de uma sobre a outra, pois ambas interdependem entre si. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade.

Teorias, nesta e em outras áreas, não crescem feito capim, mas sim resultam da tentativa de entendimento de diversas práticas. E a prática, esteja ou não consciente disso o praticante, está sempre pelo menos parcialmente embutida da teoria, por exemplo, sobre a natureza da aprendizagem humana. (WINCH; GINGELL, 2007, p.213).

Logo, teoria e prática são componentes indissociáveis, pois, apesar de diferentes, a teoria, como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade.

Nesse sentido, teoria e prática estabelecem relações de interdependência e reciprocidade, pois, se é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência.

Desse modo, teoria isoladamente não gera transformações, porque ela somente se concretiza por meio da prática que a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora a própria prática. Essa idéia é reiterada por Souza (2001, p.4) quando afirma que na relação entre teoria e prática “não há princípio, não há fim, é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois pólos, num permutar contínuo entre teoria e prática”.

Um Curso de Formação Inicial de Professores deve estar estruturado de modo que as atividades docentes evidenciem essa articulação entre teoria e prática, o que exige que se estabeleça uma formação preocupada com o desenvolvimento

da capacidade de "reflexão crítica na e sobre a prática" (SCHÖN, 1995, p. 88), mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação dos múltiplos e variados saberes. Em outras palavras, a construção de uma postura reflexiva pressupõe o exercício constante entre as dimensões teórica e prática na construção e na mobilização de novos saberes, a partir da ação docente.

No entanto, no interior da maioria dos cursos de formação de professores as ações docentes dos formadores estão vinculadas a um saber sem reflexão, que confirma a divisão entre o trabalho intelectual e mecânico, entre planejamento e execução, entre teoria e prática.

Marcelo Garcia (1999), ao descrever o currículo oculto existente na formação inicial de professores do contexto espanhol, destaca o modo fragmentado como está organizado o currículo desses cursos. Em geral, o currículo é composto por um número considerável de disciplinas que não se relacionam entre si. Essa fragmentação também é recorrente no contexto educacional brasileiro, no qual "os cursos de formação têm-se constituído por um aglomerado de disciplinas isoladas entre si" (PIMENTA; LIMA, 2004, p.33).

Essa idéia é fortalecida pela concepção de que a "tarefa do ensino público e do currículo é, muitas vezes, diminuída ou por uma concepção pré-científica de que a aprendizagem é um dom, ou por uma rejeição da natureza igualitária da educação pública, ou ambas". (tradução nossa, TABA, 1962, p.2)<sup>15</sup>

Nesse sentido, a formação inicial de professores tem demonstrado que os Cursos de Licenciatura, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos distanciados da realidade escolar, pouco tem contribuído para a formação de uma identidade profissional docente. (PIMENTA, 1995)

Na última década, algumas orientações para superar a visão dicotômica entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura, foram propostas sob a forma de normativas legais, regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, a fim de nortear a organização e a estruturação desses Cursos, estabelecendo uma nova configuração para a formação inicial de professores.

Essa nova configuração traz elementos, que há tempos estão presentes na literatura educacional, próximos do modelo de formação profissional proposto por

---

<sup>15</sup> No original: task of public education and of the curriculum is all too often narrowed either by a prescientific conception of what learning is like, or by a rejection of the egalitarian nature of the public education, or both.

Schön (1995), o modelo do “profissional prático-reflexivo”, o qual considera que um conhecimento prático deveria fundamentar o trabalho do professor, permitindo ao professor um movimento contínuo de adaptação de seu ensino a contextos de atuação que são singulares e incertos por sua própria natureza.

Esse novo modelo de formação procura contrapor-se ao criticado modelo de formação profissional baseado na “racionalidade técnica”, no qual o profissional age como um mero executor de programas elaborados por “especialistas”, não considerando os aspectos referentes à prática que são relacionados com as situações imprevistas e com as situações de conflito, ou seja, com as situações que as regras não conseguem dar conta.

Devemos estar atentos a esse modelo de formação, no que se refere à relação entre teoria e prática, na medida em que ele pode ser entendido como “uma tentativa extremamente problemática de minimizar a sua distância, na medida em que apenas se afirma de outro modo a mesma dicotomia” e desse modo, corre-se o risco de se propor novas configurações para os Cursos de Formação de Professores sem se compreender o verdadeiro significado da virada da prática no campo do conhecimento. (TREVISAN, 2009, p.1)

Essa idéia é reiterada por Adorno (1995):

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis. (p. 211)

Além disso, esse modelo de formação prático-reflexiva sofre várias críticas no que se refere ao exercício de reflexão, uma delas é o risco de centrar-se apenas no indivíduo e desconsiderar as condições sociais e institucionais, determinantes para a compreensão que os professores têm sobre si próprios.

A separação entre teoria e prática nos Cursos de Licenciatura pode se revelar a partir da idéia de que:

Na organização dos currículos e na organização das escolas: professores/especialistas que tratam do “pensar” – realizam o trabalho intelectual de concepção e planejamento e, professores que tratam do “fazer” – ocupam-se da prática, da execução do trabalho pedagógico, ainda que possamos identificar este trabalho como uma forma de trabalho intelectual e não como trabalho manual (FREITAS, 1996, p.35)

A partir dessas colocações, acreditamos que a articulação entre teoria e prática na formação do professor torna mais presente a percepção da totalidade da realidade educacional no desenvolvimento das práticas educativas. Assim, será dada ao professor a oportunidade de uma prática que não fragmenta o conhecimento a ser adquirido, esta além de se apresentar mais flexível e significativa, permitirá melhores respostas aos desafios da realidade educacional.

Se na formação de professores, os componentes curriculares forem trabalhados buscando a articulação teoria-prática...

[...] a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca através de linhas de ação. (CANDAU e LELLIS, 1995, p.59)

Como consequência, poderemos oferecer à sociedade professores capazes de desenvolver uma prática transformadora e criadora em que se vinculam o pensar e o agir, propiciando um ensino mais significativo.

Assim, a articulação entre teoria e prática na formação de professores deve favorecer que a teoria não seja vista apenas como um conjunto de regras a serem seguidas, mas como o recurso que permite ao professor contemplar, na sua prática, as necessidades concretas da realidade educacional.

## **2. CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DE CURSOS DE LICENCIATURA**

Neste capítulo, apresentamos um estudo sobre a organização das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura.

Inicialmente, discutimos a profissionalização da profissão docente e a necessidade de se conhecer e de se estabelecer os saberes profissionais próprios dessa profissão - em particular, os saberes docentes advindos da experiência - para que o ensino adquira o status de profissão.

Na seqüência, trazemos um breve histórico da criação dos Cursos de Licenciatura no Brasil e, na continuidade, realizamos uma análise das atuais normativas legais que norteiam a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nosso país.

Ao final do capítulo, a partir da análise dessas normativas legais, aprofundamos nosso estudo acerca dos componentes curriculares que, no atual contexto educacional brasileiro, são responsáveis pela promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura: o ECPP e a PCC.

### **2.1. O ENSINO COMO PROFISSÃO E A PRÁTICA DO ENSINAR COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES**

Uma profissão caracteriza-se pelo domínio de um conjunto de fatores que permitem a uma determinada ocupação considerar-se como tal. De acordo com Fernández Enguita (apud Montero, 2005), as profissões caracterizam-se por possuírem competência acadêmica, vocação de serviço, carteira profissional, independência e capacidade de auto-regulação.

A profissão docente possui um conjunto de características profissionais específicas que refletem o conjunto de normas, valores, hábitos e conhecimentos construídos ao longo do tempo.

O ensino entendido como profissão implica dirigir o trabalho do ensino para níveis mais altos de qualidade, autonomia, competência e colaboração. Shulman (1986) aponta que a profissionalização do ensino significa a elevação do ensino aos níveis de uma ocupação mais respeitada, recompensadora e recompensada.

Entendemos que a profissionalização docente pode ser definida como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. As idéias defendidas no trabalho desenvolvido por Gauthier, que propõe a construção de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, assim como as orientações propostas nas últimas reformas educacionais vão nessa direção. Se essas propostas forem bem-sucedidas, o ensino poderá deixar de ser apenas um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente às profissões de maior status social como a de médico, de engenheiro e de advogado.

No entanto, a profissionalização docente se desenvolve em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões. (SCHÖN, 1995; MONTERO, 2005).

Tardif (2000) resume essa crise em quatro pontos que servem de pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino: 1) *A crise do profissionalismo reflete a crise dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, professores etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas.* A perícia profissional perdeu progressivamente seu status de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, ela está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional. Além disso, a ausência de referências comuns gerou divisão entre os profissionais e multiplicou os problemas de comunicação entre os adeptos de diferentes correntes de pensamento, o que dá a impressão de que muitas profissões não dispõem de um repertório de saberes estável e consensual; 2) *Na maioria das profissões, a crise do profissionalismo docente se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas instituições de ensino superior.* A validade da formação profissional pautada em conteúdos disciplinares é colocada em dúvida frente à sua capacidade de proporcionar uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional; 3) *A crise do profissionalismo aponta*

*também para a crise do poder profissional e para a confiança que o público deposita nele. É preciso entender, aqui, o termo “poder” tanto no sentido político, serve muito mais aos interesses dos profissionais do que aos interesses do público em geral, quanto no sentido de capacidade ou competência; 4) A crise do profissionalismo reflete o conflito de valores que deveriam guiar os profissionais. Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são seres humanos, como é o caso da profissão docente. A reflexão sobre a ética profissional deixa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática.*

Ainda discutindo a profissionalização do ensino, encontramos em Montero (2005) seis características específicas do trabalho docente que dificultam que essa ocupação ganhe status de profissão, a saber: 1) *autonomia profissional, burocratização e desqualificação* - a pouca autonomia profissional, a burocratização e dependência hierárquica, a par do pouco reconhecimento dos saberes próprios dos professores levam à desprofissionalização docente; 2) *intensificação, indefinição e proletarização* - a intensificação é consequência do fenômeno da proletarização que se deve à perda, pelos professores, do controle sobre os objetivos, processos e meios do seu trabalho, com separação entre as funções de planejamento e execução; 3) *isolamento profissional* - os professores recolhidos em suas salas de aula tem pouca oportunidade de trocar informações sobre o seu próprio trabalho com os demais colegas; 4) *feminização* - a desvalorização da profissão devido a presença de um número elevado de mulheres remete aos tempos em que as mulheres só podiam fazer parte de profissões de menor prestígio social; 5) *carreira docente plana* - a ausência de oportunidades de melhoria profissional entre diferentes níveis profissionais, as tarefas assumidas ao subir de nível são muito parecidas com as do nível anterior, causa o desinteresse dos professores pela profissão docente; 6) *profissão com riscos psicológicos* - o conjunto de características anteriores podem levar situações de mal-estar, sentimento de marginalização, estresse, esgotamento, ansiedade, entre outras doenças psíquicas.

Consideramos que uma forma de superar essa crise da profissionalização docente é o conhecimento e o estabelecimento do conjunto de saberes utilizados efetivamente pelos profissionais do ensino no desempenho de suas tarefas em seu espaço de trabalho cotidiano.

Os saberes necessários para o ensino também têm sido considerados uma preocupação constante no que tange a formação inicial de professores, pois a exigência atual de um professor como profissional exige um novo tipo de formação inicial, não mais calcada unicamente no conhecimento acadêmico e na idéia de que a prática profissional competente deriva espontaneamente desse conhecimento acadêmico e de técnicas e métodos para a sua aplicação à realidade educacional (TERRAZZAN, 2005).

Os saberes que orientam a atividade do professor inserem-se na pluralidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes conhecimentos e habilidades.

Desse modo, o saber profissional dos professores é constituído não por um único tipo de saber, mas por vários saberes de diferentes ordens e provenientes de diferentes fontes.

As pesquisas sobre saberes docentes surgiram na década de 80 do século passado. Desde então, esse tema tem ocupado um lugar de destaque nas produções da área educacional, principalmente, por procurarem identificar os saberes construídos e mobilizados pelos professores no decorrer de sua formação e durante sua atuação profissional.

No âmbito do GEPI – INOVAEDUC temos realizado estudos sobre esse tema - saberes docentes - e, para isso, fizemos uso de oito propostas de tipologias de saberes docentes, atualmente, encontradas na literatura da área educacional. São elas: Shulman (1986, 1987); Pacheco (1995); Gauthier (1998); Porlán e Riviero (1998); Perrenoud (2000); Freire (2001); Tardif (2002); Pimenta (2005).

Para a proposição dessas tipologias, cada um desses autores partiu de pressupostos distintos e objetivos, por muitas vezes, também diferentes.

Neste trabalho, em particular para a necessidade do nosso estudo, fazemos uso das contribuições de Gauthier et al. (1998); Tardif (2002) e Pimenta (2005), pois esses autores, em suas tipologias, tratam explicitamente dos saberes oriundos da experiência, construídos e mobilizados na prática docente.

Não obstante, também sentimos necessidade de utilizar a tipologia proposta por Shulman (1986, 1987), a qual propõe recomendações para a organização curricular de cursos para a formação de professores, para o recorte empírico da amostra de sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa.

## **A prática do ensinar como espaço de construção de saberes**

Consideramos que a formação inicial é o começo da busca por uma base de conhecimentos para o exercício da tarefa docente. Dessa forma, ela deve basear-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise articulada da ação educativa.

A profissão de professor, assim como algumas outras profissões, se caracteriza por seu caráter prático, é uma profissão que permite a construção e a mobilização de saberes durante a ação. Na literatura da área educacional, esses saberes são conhecidos como “saberes da experiência”.

Os saberes da experiência são saberes da ação, incorporados no processo de trabalho docente, esses saberes só têm sentido em relação às situações de trabalho e é nessas situações que são construídos e mobilizados de maneira significativa pelos professores. Esses saberes experienciais são próprios do trabalho do professor, assim como de outras profissões onde a dimensão prática está muito presente.

Uma consequência disso, é que não devemos confundir os saberes advindos da experiência com os saberes construídos no âmbito dos cursos de formação inicial, pois a prática profissional é o momento de mobilização dos demais saberes que foram construídos no decorrer da formação inicial, ao mesmo tempo que proporciona a construção, e também mobilização, dos saberes oriundos da experiência.

Os estudos realizados por Gauthier et al. (1998) sobre saberes docentes buscam identificar pontos em comum em relação aos saberes realizados na ação docente, examinar suas implicações, avaliar resultados e esboçar uma teoria geral da pedagogia, pois considera que “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias” (ibidem, p.20).

A concepção de saber, para o autor, não impõe ao professor um modelo pré-concebido de racionalidade. Dessa forma, o saber do professor pode ser racional, sem ser necessariamente um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. Assim, o saber é considerado como resultado de uma

produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos.

O autor afirma que, ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Mesmo hoje, temos pouco conhecimento sobre os fenômenos que são próprios do ato de ensinar, e, devido a isso, pesquisas que buscam identificar e caracterizar os saberes que deveriam constituir o corpus de conhecimentos dos professores têm aumentado consideravelmente.

Essas pesquisas revelam a existência de um repertório de conhecimentos inerentes ao ensino. Assim, a tipologia de saberes docentes proposta por Gauthier et al. (1998) contempla vários saberes que são utilizados para atender às exigências das situações concretas de ensino, são eles: o *saber disciplinar* - referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado -; o *saber curricular* - relativo à transformação da disciplina em programa de ensino -; o *saber das ciências da educação* – relacionado ao saber profissional -; o *saber da tradição pedagógica* - relativo ao saber de dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência, pois cada um tem uma representação da profissão professor antes mesmo de ter cursado um curso de formação de professores; o *saber da experiência* - referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques, de estratégias e métodos de como fazer e, por fim, o *saber da ação pedagógica* - que se refere ao saber experiencial tornado público e testado mediante pesquisas em sala de aula.

Para Gauthier et al. (1998), os saberes construídos na prática dos professores são saberes emergentes, os quais precisam ser publicados para que possam adquirir validade acadêmica e chama atenção para os saberes da experiência os quais possibilitam suprir, em alguns casos, a deficiência de um determinado saber necessário para a solução de uma determinada situação.

O segundo autor que nos propusemos a estudar foi Tardif (2002), o qual propõe um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho, considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles. A tipologia proposta por esse autor engloba: os *saberes da formação profissional* – referentes aos saberes transmitidos pelas instituições formadoras -; os *saberes disciplinares* – relativos aos saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, sob

a forma de disciplinas no interior das instituições formadoras -; os *saberes curriculares* – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e, finalmente, os *saberes da experiência* - são articulados com o trabalho cotidiano do professor, são o fruto da experiência e por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Para o autor, a experiência ocupa lugar de extrema importância e considera que a experiência de trabalho, enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais.

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p.54).

Outra autora que estudamos foi Pimenta (1999). A autora considera que a mobilização dos saberes docentes é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Nesse sentido, propõe uma tipologia composta pelos seguintes saberes: os *científicos* - referentes às disciplinas na qual pretendem ser ou são especialistas (química, geografia, artes) -; os *pedagógicos* – compreendem os saberes que viabilizam a ação do ensinar - e os *da experiência* – relativos aos os saberes que os licenciandos trazem das suas experiências enquanto alunos, da vida escolar e os saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente.

Aqui, o saber experiencial também recebe uma conotação especial na medida em que a autora sugere que os *saberes necessários ao ensino* são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus *saberes docentes*.

Podemos perceber que as concepções e tipologias sobre saberes docentes apresentadas pelos três autores mencionados possuem diferentes classificações. Apesar disso, elas não são tão singulares a ponto de serem excludentes entre si. As especificidades estão presentes nos interesses de investigação de cada autor.

Como ponto em comum, destacamos que os três autores dedicam-se a investigar a mobilização de saberes nas ações profissionais dos professores e compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional.

Além disso, os autores acreditam que a atividade profissional dos professores deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes específicos do ofício de professor.

Acreditamos que formação inicial de professores deve estar diretamente focada na construção e na mobilização dos saberes docentes, entre eles o da experiência, que serão utilizados no decorrer da profissão docente. Esse pressuposto é validado pelas sinalizações presentes na literatura educacional e nas normativas legais para formação de professores da educação básica, as quais consideram necessária a articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação inicial de professores.

Essas normativas legais sugerem que na organização curricular de Cursos de Licenciatura haja espaços para a produção de práticas que possibilitem a vivência de experiências próprias do trabalho docente (componentes curriculares referentes ao ECPP e à PCC). As atividades desenvolvidas nesses espaços devem proporcionar a construção e a mobilização dos saberes experienciais.

Por fim, consideramos importante que os Cursos de Licenciatura busquem promover novas estratégias e instrumentos de formação que permitam a articulação entre as dimensões teórica e prática, visando a formação de profissionais capazes de agir autonomamente e de refletir criticamente sobre a prática docente que vêm desenvolvendo.

## 2.2. BREVE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

A primeira instituição de ensino superior do país foi criada em 1920, no governo do presidente Epitácio Pessoa, a partir do Decreto 14.343, que regulamentou a união da Escola Politécnica e da Escola de Medicina dando origem à Universidade do Rio de Janeiro. A criação dessa instituição pode ser considerada tardia, já que em outros países da América Latina, de colonização espanhola, a criação de universidades teve início no século XVI. (FÁVERO, 2000)

A formação de professores no Brasil teve início apenas na década de 30, com a criação de Cursos de Licenciatura nas faculdades de Filosofia, visando a atuação desses profissionais na escola secundária. Assim, as Licenciaturas constituíram-se de acordo com o modelo de formação conhecido como “3+ 1”, em que as disciplinas pedagógicas, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdos disciplinares de referência da matéria de ensino escolar, com duração de três anos.

Essas faculdades estavam estruturadas a partir de Cursos de Graduação que deveriam ser cursados em três anos e...

[...] um curso, em especial, de didática de um ano, composto por disciplinas como: a) didática geral; b) didática específica; c) psicologia educacional; d) administração escolar; e) fundamentos biológicos da educação; f) fundamentos sociológicos da educação. (GARCIA, 1994, p.47).

Neste modelo de formação de professores, o qual vigorou até meados da década de 60...

[...] o aluno, ao final dos três anos de curso em alguma das seções fundamentais (curso), receberia o diploma de Bacharel, sendo-lhe facultada a matrícula no curso de didática, ao fim do qual, com o diploma de Licenciado, estaria apto a exercer o magistério, conforme a sua área de estudos. (ibidem, p.47).

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da “racionalidade técnica”. Nesse modelo, conforme Pereira (1999) o professor é visto como “um técnico, um especialista que *aplica* com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do

conhecimento científico e do conhecimento pedagógico”, ou seja, nesse modelo a prática é entendida como o momento de aplicação de teorias.

Esse modelo de formação docente foi bastante criticado por se considerar que ele estimulava a dicotomia entre teoria e prática e oferecia uma formação pedagógica insuficiente para os futuros professores, ao justapor “dois universos de conhecimento – de um lado, disciplinas de conteúdo e, de outro, matérias pedagógicas e de tal forma que umas nada tenham a ver com as outras.” (NAGLE, 1987, p.161).

A década de 40 é caracterizada pela expansão da rede de ensino médio e pela federalização de algumas faculdades já existentes.

Os anos 50 são marcados pela acelerada industrialização do país que, por sua vez, acarretou grande crescimento econômico. Nesse período, evidencia-se o estado de estagnação em que se encontravam as universidades, surgindo questionamentos sobre o ensino superior e sua qualidade.

Entre as décadas de 60-70 do século passado, houve o aumento da procura pelo ensino no país e, devido a carência de professores, o Conselho Federal de Educação (CFE), aprovou a criação das chamadas “Licenciaturas Curtas” em Letras, Ciências e Estudos Sociais. Nesses cursos, a duração mínima da formação de professores era de 1.200 horas e visava à formação de professores polivalentes habilitados para trabalhar apenas no então ensino de primeiro grau. No entanto, com estudos adicionais, os licenciados poderiam ministrar aulas até a segunda série do ensino de segundo grau<sup>16</sup>.

O final dos anos 70 e a década de 80 são marcados pela crítica tanto ao dualismo existente entre o docente e o especialista como ao papel tecnicista atribuído a esse último, com concepções distantes da realidade educacional.

A década de 80 é caracterizada por fortes críticas à educação, considerada como neutra e desarticulada do contexto no qual é trabalhada. Esse período também é marcado pelo surgimento de propostas educacionais que buscam estabelecer um maior compromisso da educação com as classes populares.

No início dessa década, foi criado o Grupo de Trabalho 08 - Formação de Professores - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

---

<sup>16</sup> Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e da outras providencias, Art.23, §1º e Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Art.30, §2ºb

(ANPED), com o intuito de ser um espaço de debate e de discussão sobre a organização e o desenvolvimento dos Cursos de Licenciatura em nível nacional. (BRZEZINSKI, 2007).

A década de 80 também é marcada por movimentos reivindicatórios por mudanças no modelo adotado para formação de professores - baseado na racionalidade técnica. Destacamos, nesse período, a realização da *I Conferência Brasileira de Educação*, a partir da qual se formou o “*Comitê Nacional Pró-Formação do Educador*, o qual se transformou, em 1983, em *Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador* (CONARCFE) e, em 1990, em *Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação* (ANFOPE).” (BRZEZINSKI, 2007, p.3).

A década de 90 é caracterizada pela grande valorização da formação de professores reflexivos, que investigam e refletem as ações de sua própria prática docente. Esta preocupação deriva dos estudos realizados por Schön, junto a diferentes profissionais, a partir dos quais ele constatou que a formação mediante um currículo apenas prescritivo não oferecia formação suficiente para os profissionais resolverem situações cotidianas inesperadas.

Em 1996, é promulgada a Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual atribui autonomia aos Cursos de Licenciatura para a organização de suas configurações curriculares, de acordo com a realidade e as especificidades de IES.

A formação oferecida nos Cursos de Licenciatura continua sendo uma questão central nas discussões do âmbito educacional, pois considera-se que o modelo de formação vigente encontra-se obsoleto frente às atuais demandas desse campo. Dessa forma, considera-se necessário reformular as configurações curriculares desses Cursos, de modo a promover a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios impostos pela realidade educacional.

Assim, em 2002, o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação, publica as Resoluções 1/2002<sup>17</sup> e 2/2002<sup>18</sup>, resultantes de diversas discussões entre pesquisadores e profissionais da educação. Esses documentos

---

<sup>17</sup> Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>18</sup> Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

norteiam a organização e o desenvolvimento das configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura em funcionamento no país e prevêem que todas as atividades referentes à formação de professores nesses Cursos sejam norteadas pela relação entre teoria e prática.

### **2.3. PRINCIPAIS ASPECTOS CONTIDOS NAS NORMATIVAS LEGAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A seguir, apresentamos uma breve caracterização das atuais normativas legais que orientam a organização das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura do país.

#### **Lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996**

Essa normativa legal trouxe novas e importantes mudanças para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, dentre elas, a exigência de que a formação docente ocorra em cursos de nível superior.

Além disso, em grande parte do texto desse documento encontramos diluídas algumas sinalizações sobre a necessidade de mudanças na formação de professores, decorrentes da necessidade de adequação às novas práticas de gestão, de organização dos tempos e espaços escolares, e de uso de recursos audiovisuais e tecnológicos e às novas concepções de ensino.

A LDBEN, conforme já mencionamos, também confere autonomia aos Cursos de Licenciatura para a organização de suas configurações curriculares, de acordo com a realidade e as especificidades de IES. Disso decorre, a extinção da organização das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura a partir de um currículo mínimo e comum.

Outro fato que pode ser considerado um avanço dessa normativa legal é a referência à carga horária dos ECPP, que passa a ser de no mínimo trezentas horas, e que, mais tarde, vai refletir nas orientações das demais normativas legais.

Percebemos, após as mudanças instituídas pela LDBEN, uma intensa discussão acerca da formação oferecida pelos Cursos de Licenciatura e, com isso, a

necessidade de reformulações das configurações curriculares desses cursos que de acordo com produções da época, encontravam-se defasados frente às demandas educacionais.

Com a aprovação da LDBEN, encerra-se a primeira etapa de reformas no sistema educacional brasileiro, dando início a outra fase de mudanças no processo de ensinar e aprender prescrevendo um paradigma curricular, no qual os conteúdos de ensino proporcionam meios para a produção de aprendizagem e competências aos alunos.

Como tentativa de romper com a formação docente, baseada no modelo da *racionalidade técnica*, até então vigente, e de superar a visão dicotômica entre teoria e prática, algumas normativas legais foram regulamentadas, pelo Conselho Nacional de Educação, a fim de nortear a organização e a estruturação dos Cursos de Licenciatura, estabelecendo uma nova configuração para a formação inicial de professores.

Essa nova configuração é semelhante ao modelo de formação profissional baseado no *profissional prático-reflexivo*. Esse modelo procura contrapor-se ao modelo anterior, no qual o profissional não considera os aspectos referentes à prática que são relacionados com as situações imprevistas e com as situações de conflito, ou seja, com as situações que as regras não conseguem dar conta. Dessa forma, nesse modelo, espera-se que “o profissional competente atue refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p.110).

As novas propostas curriculares elaboradas devem romper com o modelo anterior, prevendo um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Neste ponto, concordamos com o exposto por Echeverría (2007, p.4) ao considerar que devemos atentar para essa visão, pois podemos correr o “risco de sobrevalorizar a atividade prática e cair em ações espontaneístas onde tudo vale”.

Esse novo modelo de formação prevê que do envolvimento com a realidade prática deverão originar-se problemas e questões que serão levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentarão mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados.

Com isso, surge a necessidade de elaboração de documentos que orientem e regulamentem a organização dos Cursos para Formação de Professores da Educação Básica. Desde então, é possível perceber a grande mobilização dos responsáveis por esses cursos para reformular as configurações curriculares dos mesmos, a fim de atender as atuais determinações legais.

Em 1997, a Secretaria de Ensino Superior, vinculada ao Ministério da Educação (SESu/MEC), lançou o Edital MEC/SESu 04/1997 (ANEXO 01), o qual instava as IES a propor orientações para a organização e desenvolvimento de Cursos de Graduação, dando especial atenção à distinção necessária entre Cursos de Licenciatura e de Bacharelado.

As propostas recebidas foram discutidas, analisadas e utilizadas como referência para proposição as Diretrizes Curriculares Nacionais tanto de Cursos de Graduação como, em particular, para Cursos de Formação de Professores da Educação Básica.

Para avaliar as propostas recebidas, foram montadas comissões de especialistas responsáveis por fazer uma articulação das diferentes propostas e, assim, formular as Diretrizes.

Para a elaboração das orientações para a organização dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, foi constituído um grupo-tarefa, composto por especialistas em formação de professores, que aceitaram a incumbência de formular o documento, procurando caracterizar as licenciaturas, superando, assim, sua condição atual, que em geral, não passa de um apêndice do bacharelado.

Esse processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB) deveria promover mudanças significativas nas Licenciaturas. E, essas alterações representariam uma superação do modelo de preparação dos profissionais da educação vigente para a formação docente no país.

Devido às diferentes posições tomadas pelo grupo-tarefa, mencionado anteriormente, nomeado pela SESu/MEC, no que se refere às diretrizes para os Cursos de Licenciatura, uma nova comissão foi convocada para elaborar um documento que orientasse a caracterização das licenciaturas como uma formação profissional com identidade própria.

O trabalho dessa comissão resultou nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 21/2001. O primeiro propõe as DCNFPEB e o segundo estabelece a duração e a carga horária de Cursos de Licenciatura, em nível superior, de graduação plena. Esses pareceres foram revisados e, devido a necessidade de dar nova redação a alguns itens, foram lançados os Pareceres CNE/CP 27/2001 e 28/2002. A promulgação desses pareceres resultou na aprovação das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, respectivamente.

Estes documentos, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresentam a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitam a revisão dos modelos de formação, até então em vigor, a fim de fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras.

**Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**

Este documento apresenta uma análise do contexto educacional nos últimos anos e, com base nela, propõe as DCNFPEB, a fim de oferecer uma base comum de formação docente que possibilite a revisão criativa dos modelos até então vigentes.

Destacamos que a partir desse documento a Licenciatura ganhou uma identidade própria frente ao Bacharelado, exigindo, assim, a elaboração de currículos próprios, a fim de tornar claras as diferenças existentes entre ambos.

De fato, boa parte dos professores que atuam nos Cursos de Licenciatura não distingue a sua atividade dos Cursos de Bacharelado, ou seja, quando desenvolvem as suas atividades docentes não se preocupam com o fato de que estão atuando num curso de formação de professores. Muitas vezes, quando fazem a distinção é para considerar a Licenciatura como uma formação menos relevante.

O documento também prevê a necessidade de organizar a matriz curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica a partir de um conjunto de competências que se quer que o professor desenvolva durante o curso. Para isso, indica alguns critérios de organização expressos sob a forma de eixos, em

torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação inicial de professores:

- Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional
- Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional
- Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade
- Eixo articulador da formação comum e da formação específica
- Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.
- Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

Além disso, esse documento aponta a concepção restrita de prática e afirma que a avaliação da prática “constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o ‘supervisor de estágio’” (BRASIL, 2001a, p.23).

E ainda, sugere a antecipação do início do estágio curricular na formação inicial, pois considera...

[...] completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. (BRASIL, 2001a, p.23)

Destacamos também, a busca por uma formação de professores baseada em competências, a qual considera a profissionalização do professor como um processo constante de formação e o desenvolvimento das competências como mecanismo curricular para a mobilização do conhecimento em ação, o saber prático. O documento em questão apresenta um conjunto de seis competências que devem ser trabalhadas no decorrer da formação inicial de professores: 1) Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; 2) Competências referentes à compreensão do papel social da escola; 3) Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; 4) Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; 5) Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que

possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; 6) Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2001a).

A idéia defendida é de que a formação do professor deve se desenvolver em estreita vinculação com o exercício profissional e que o conteúdo deve ser visto como um meio para alcançá-las, deixando, teoricamente, de ser o eixo norteador da formação de professor.

Tendo em vista que a formação baseada em competências ainda é um assunto em discussão na área educacional e bastante controverso<sup>19</sup>, cabe aqui ressaltar que, neste trabalho, não nos propusemos a investigar os movimentos de elaboração e os aportes teórico-metodológicos subjacentes às normativas legais para formação de professores para a educação básica vigentes, mas a identificar as orientações contidas nesses documentos legais para a promoção da articulação entre teoria e prática, a fim de estabelecer relações entre essas orientações e as atividades propostas e desenvolvidas nos Cursos de Licenciatura investigados.

### **Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**

Este documento define a duração da Licenciatura voltada para a formação de professores da Educação Básica, bem como a sua carga horária.

Nele são postos vários argumentos favoráveis à distinção entre prática de ensino e estágio curricular, bem como ao aumento de um terço (1/3) na carga horária estabelecida até então, perfazendo em cada um desses componentes um total de quatrocentas (400) horas.

Além disso, estabelece uma carga horária mínima de duas mil e oitocentas horas para os Cursos de Licenciatura, sendo mil e oitocentas (1.800) horas para atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula; duzentas (200) horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, que ampliem o universo cultural e promovam o trabalho integrado entre

---

<sup>19</sup> Sobre a discussão acerca da formação baseada em competências ver DUARTE, 2001; RAMOS, 2001; MORAES, 2009.

profissionais de diferentes áreas, a elaboração de pesquisas, a participação em seminários, eventos e atividades de extensão; quatrocentas (400) horas de atividades referentes à prática de ensino e quatrocentas (400) horas para as atividades de estágio supervisionado.

Além disso, o documento estabelece que essas duas mil e oitocentas (2.800) horas não poderão ser cursadas em tempo inferior a três anos de formação.

**Parecer CNE/CP 27/2001, de 02 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**

Este documento dá nova redação ao item do Parecer CNE/CP 09/2001, que apontava que Estágio Curricular deveria ocorrer desde o início do curso, e estabelece que o início das atividades desse componente curricular deve ocorrer a partir da segunda metade do curso.

**Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**

Este documento dá uma nova redação a alguns termos publicados no Parecer CNE/CP 21/2001. O termo Prática de Ensino passa a ser denominado Prática como Componente Curricular e o termo Estágio Supervisionado de Ensino é designado como Estágio Curricular Supervisionado.

Além disso, esse documento reafirma a carga horária e a duração de Cursos de Licenciatura publicadas no referido Parecer.

**Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**

Este documento sintetiza os apontamentos existentes nos Pareceres CNE/CP 09/2001 e 27/2201 e institui as DCNFPEB.

Além disso, no Artigo 6º, parágrafo 3ª são enunciados os tipos de conhecimentos que serão contemplados pelo currículo em Cursos de Licenciatura, a fim de construir as competências já mencionadas na breve descrição do Parecer 9/2001.

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002a, p.3)

A partir do artigo 7º são apresentadas as orientações gerais para a operacionalização e a organização dos Cursos de Licenciatura, as quais prevêem a organização desses cursos de forma autônoma, com organização, direção e colegiados próprios.

O artigo 10º introduz um grau de liberdade na seleção e ordenamento dos conteúdos bastante positivo, o que rompe com uma tradição antiga, que era a de impor currículos mínimos para os cursos de graduação.

O artigo 12 trata das atividades de Prática como Componente Curricular, a qual tem como principal função contextualizar a formação docente mediante a articulação entre as dimensões teórica e prática. Nesse sentido, essa resolução recomenda que a prática esteja presente desde o início do curso e perpassa toda a formação do professor<sup>20</sup> e também que ela esteja presente nas disciplinas da matéria de ensino correspondentes na educação básica, por exemplo, química, história e línguas, e não apenas naquelas disciplinas pedagógicas<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Resolução CNE/CP 1/2002 – Art.12, § II.

<sup>21</sup> Resolução CNE/CP 1/2002 – Art.12, § III.

O artigo 13 traz uma série de princípios que devem ser observados na realização das atividades que promovem a dimensão prática em Cursos de Licenciatura. Esse artigo também aponta que os ECPP deverão ser realizados em Escolas de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso e ser avaliados conjuntamente entre a Universidade e a escola campo de estágio, promovendo, assim, a tão comentada “interação universidade-escola”.

Os dois últimos artigos mencionados procuram se contrapor ao que, freqüentemente, evidencia-se nas Licenciaturas, isto é, a desarticulação existente entre as disciplinas ditas teóricas e as disciplinas consideradas práticas, além da inserção tardia do licenciando em seu futuro campo de atuação profissional e o pouco tempo destinado ao ECPP, ou seja, ao exercício da docência sob supervisão.

Assim, consideramos essa proposta como uma tentativa de superar a tradicional dicotomia entre a teoria e a prática nos Cursos de Licenciatura, contribuindo para que todas as dimensões da formação inicial de professores sejam contempladas.

### **Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**

Este documento sintetiza os apontamentos existentes nos Pareceres CNE/CP 21/2001 e 28/2201 e institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. 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.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (BRASIL, 2002b, p.1)

Não há consenso sobre as conseqüências que essa proposta de organização de carga horária trará para a formação dos futuros profissionais da Educação Básica. Dentre as possíveis interpretações dessa proposta, apresentamos duas: uma negativa, pelo fato de se entender que essa organização poderá reforçar a fragmentação entre os diferentes conhecimentos a serem trabalhados durante a formação inicial e outra positiva, no sentido de considerar que, dessa forma, o desenvolvimento da dimensão prática está, ao menos, previsto nas atividades trabalhadas ao longo das 400 horas de PCC – em disciplinas de diferentes naturezas – e não apenas nas disciplinas de ECPP, como, tradicionalmente, vinha acontecendo.

Considerando as atuais normativas legais para a formação de professores da educação básica, procuramos aprofundar nosso estudo sobre dois componentes curriculares de Cursos de Licenciatura, os quais consideramos que se configuram como momentos próprios para promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática durante a formação inicial, tendo, inclusive, um mínimo de carga horária exigida para o desenvolvimento de atividades com essa finalidade. Esses componentes curriculares são o ECPP e a PCC.

Entretanto, enfatizamos que não desvalorizamos ou tratamos com inferioridade os demais componentes curriculares que devem estar presentes na matriz de Cursos de Licenciatura e ressaltamos a importância de que todos estejam organizados a partir de um eixo que favoreça a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores.

## 2.4. ESTÁGIO CURRICULAR PRÉ-PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

De acordo com Lisovski (2006), foi a partir do Parecer CFE 292/1962<sup>22</sup>, que a disciplina de Prática de Ensino, sob a forma de ECPP Curricular, passou a ser uma disciplina obrigatória em Cursos de Licenciatura do Brasil, devendo ser desenvolvida em estabelecimentos-modelo (Colégios de Aplicação), junto às faculdades onde se formavam professores.

A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os 'internatos' do Curso de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, de execução e de verificação. (BRASIL, 1962, p.98)

Em 1977, a promulgação da Lei 6.494<sup>23</sup>, promoveu o início da sistematização das atividades referentes ao ECPP, concebendo-o como uma forma de interação entre a teoria e a prática.

§ 1º - O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 2º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (BRASIL, 1977, p.1)

Nos últimos anos, o ECPP nos Cursos de Licenciatura tem sido caracterizado como o momento da "prática" de aprendizagem de uma profissão. Sendo assim, esse entendimento leva a uma descaracterização deste espaço de aprendizagem, sobretudo em oposição à dimensão teórica.

De acordo com Lima (2004), não se deve pensar o estágio como a "*hora da prática*", pois esse pensamento levaria a reforçar os problemas da dicotomia

---

<sup>22</sup> Parecer 292, de 14 de novembro de 1962 – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.

<sup>23</sup> Lei 6.494, de 7 de dezembro de 1977 - Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências.

existente entre a teoria e a prática, já que, o estágio deve ser o momento de relação entre ambas, ou seja, a relação da práxis em toda a sua plenitude. Além disso, o ECPP deve fornecer condições operacionais para que o licenciando consiga utilizar as teorias aprendidas ao longo do Curso e seja capaz de refletir criticamente sobre a sua prática.

A necessidade de articulação entre teoria e prática no desenvolvimento dos ECPP é predominante na literatura educacional. Vários autores (PICONEZ, 1991; KULCSAR, 1991; PIMENTA, 1995; LIMA, 2004), apontam os problemas da dicotomia entre a teoria e prática, salientando que a teoria é inseparável da prática, pois ela é uma ferramenta que possibilita a análise daquilo que se vive e se faz.

Algumas tentativas de romper com a concepção de ECPP como “momento da prática” surgem na década de 1990, quando idéias como o ECPP é “uma atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade” ganham espaço nas discussões sobre o assunto.

Nessa mesma perspectiva, produções recentes, passam a incorporar a pesquisa junto aos ECPP, de forma que os licenciandos reflitam sobre a realidade em que estão inseridos, e tendo em vista que educar é uma prática social, sejam capazes de transformá-la. Nesse sentido, o estágio como pesquisa é visto como “meio de construção do conhecimento profissional e de compreensão e problematização da realidade para a busca de soluções às dificuldades emergentes” (RAMOS, 2008, p.3).

No entanto, para que o licenciando desenvolva seu ECPP sob essa perspectiva, é necessário formá-lo também para a pesquisa, como por exemplo, com ações investigativas integradas às atividades de ensino, ao longo do Curso e não em disciplinas fragmentadas e desarticuladas dos demais componentes curriculares.

Desse modo, o ECPP não deve ser encarado somente como o momento da prática, nem tampouco, o da teoria, mas sim, da articulação entre essas duas dimensões, o que contraria idéias que o consideram uma etapa que mobiliza apenas saberes oriundos da experiência ou ainda uma prática desvinculada de teorias.

Outra questão bastante discutida na literatura educacional tem sido a responsabilidade pelo acompanhamento dos ECPP. Tradicionalmente, esse processo tem sido visto como de inteira responsabilidade das IES, pois, em geral, as escolas esperam que os professores orientadores de estágio das IES visitem os estagiários e façam correções consideradas necessárias para o bom andamento das

aulas. Dessa forma, a escola se desobriga da responsabilidade pela formação de seus futuros profissionais. (TERRAZZAN, 2003)

Entretanto, as EEB também devem contribuir para formação inicial de professores, pois elas são um importante espaço formativo dos futuros professores, pois, possivelmente, serão o local oficial de sua atuação depois de formados.

Como vimos anteriormente, as atuais normativas legais também apontam nesse sentido, considerando as EEB co-responsáveis pelo acompanhamento, pela orientação e pela avaliação da formação dos futuros professores durante o desenvolvimento dos ECPP.

Um modelo de orientação de estágio que atendem a essas orientações é o regime de tutoria, o qual prevê o estabelecimento de uma relação efetiva e consistente entre IES e EEB. Para operacionalizar a adoção desse regime, são constituídos Grupos de Trabalho (GT), formados por: professor orientador de ECPP (da IES), aluno em situação de ECPP e professor responsável pela turma em que o estagiário irá desenvolver suas atividades de ensino na EEB, nomeado como tutor.

Kist (2007), desenvolve sua pesquisa de mestrado a partir da análise de possibilidades e limites para implementar esse regime de tutoria, mediante o trabalho nesse tipo de GT, e a formação de GT, durante realização do ECPP em Cursos de Licenciatura. A adoção deste modelo implicaria no estabelecimento de uma relação cooperativa e conjunta entre essas instituições, o que contribuiria para

[...] formação de um espaço de discussão, reflexão e aprendizagem para todas as partes envolvidas com a Formação de Professores num movimento que pudesse minimizar e/ou superar essas dificuldades apontadas no perfil dos professores e aproximar EEB e IES. Além disso, poderia proporcionar um compartilhamento da responsabilidade de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação, especificamente do ECPP tanto pelas Agências Formadoras como pelas EEB, conforme indicação da legislação. (p.36)

Nesse sentido, é de fundamental importância que ambas as instituições estejam cientes de suas tarefas como campos formadores e co-responsáveis pelo processo de formação inicial de professores, pois ambos os espaços precisam ser conhecidos e compreendidos pelo futuro profissional, ao mesmo tempo que se constituem em espaços de aprendizagem e de troca de experiências.

Em linhas gerais, consideramos que o ECPP, a partir da formação oferecida tanto pelas IES como pelas EEB, deve estar organizado de modo a visar o

desenvolvimento da capacidade de reflexão no futuro professor, ajudando-o a refletir durante e sobre a sua prática e o estímulo pela busca constante de aperfeiçoamento e atualização didático-pedagógico, pois esses são alguns dos aspectos que irão permear o seu trabalho ao longo de sua carreira profissional docente.

## **2.5. PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

As atuais normativas legais para formação de professores da educação básica, entre outras mudanças, estabelecem que os Cursos de licenciatura desenvolvam atividades teóricas e práticas vinculadas ao exercício da docência do futuro profissional da educação básica.

Essa determinação é originária de estudos e pesquisas que indicam que para que formação de professores seja adequada, ela deve assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática por meio da PCC. Esse componente curricular deve ser desenvolvido ao longo do curso de graduação e vivenciado em diferentes contextos onde se desenvolvam atividades vinculadas a futura profissão do licenciando.

Assim, espera-se que seja oferecida a possibilidade de intervenção didático-pedagógica e a vivência de diferentes experiências docentes que favoreçam a construção de competências pedagógicas e o conhecimento da realidade da profissão docente.

Encontramos um maior detalhamento sobre esse componente no Parecer CNE/CP 21/2001. Nele, há uma caracterização de caráter prescritivo acerca desse componente, constando que a PCC...

[...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo [...] terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar [...] torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas. (BRASIL, 2001b, p.10)

Nesse sentido, esse documento sugere que, no projeto pedagógico dos Cursos de Licenciatura, a dimensão prática esteja inserida no interior das disciplinas ou áreas, para que o futuro professor se aproprie de experiências em diferentes espaços e tempos curriculares.

Para atender a essa expectativa, como vimos anteriormente, o Conselho Nacional de Educação, a partir da Resolução 2/2002, determinou a distribuição mínima de quatrocentas horas para atividades dedicadas à PCC.

Dentre essas atividades, os profissionais atuantes em Cursos de Licenciatura devem pensar o conteúdo de ensino das disciplinas previstas no currículo de Cursos de Licenciatura para compor a PCC, a partir da perspectiva do seu desenvolvimento em uma sala de aula no ensino básico e desenvolver atividades que contribuam para que os futuros professores da educação básica aprendam e pensem o conteúdo disciplinar como objeto de ensino nos espaços educacionais.

Para que isso ocorra...

[...] a formação inicial dos professores deve pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p.21)

Desse modo, a formação inicial é o começo pela busca de uma base para a atividade docente. Nesse sentido, essa busca deve assentar-se em saberes, concepções e práticas que levem à reflexão, buscando promover a articulação entre os saberes da experiência e as teorias subjacentes a esses saberes.

Para isso, os Cursos de Licenciatura devem favorecer uma formação em torno de um projeto pedagógico que articule as dimensões teórica e prática, de forma contextualizada e inserida no decorrer da formação, ocupando espaços concomitantes entre os conteúdos da matéria de ensino correspondente na educação básica (química, física, matemática) e a prática didático-pedagógica, de modo a permitir que o futuro professor tenha uma visão prática de sua futura atuação como profissional do ensino básico.

Sendo assim, dessa postura, devem surgir questionamentos entre o que se pensa e o que se faz, de modo a se configurar em uma práxis, na articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática que perpassa toda a formação.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, discutimos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

Primeiramente, apresentamos o problema e as questões de pesquisa que serviram de orientação para este trabalho. Na seqüência, explicitamos a natureza da pesquisa e indicamos as fontes de informação adotadas e os instrumentos utilizados para coleta de informações.

Por fim, discutimos os aportes teóricos que embasam os procedimentos utilizados para a análise das informações coletadas.

#### **3.1. PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA**

A definição de um problema de pesquisa é considerada um requisito para caracterizar uma ação de pesquisa, pois auxilia na condução do trabalho de coleta de informações e, posteriormente, na sua organização. (LUNA, 1991)

A partir das nossas inquietações e interesses para desenvolver esta pesquisa, conforme apresentados na introdução desse trabalho, e tomando por base as concepções de teoria, de prática e suas relações, apontadas no capítulo 1, nos propusemos a responder o seguinte problema de pesquisa:

***Como ocorrem as relações entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura da UFSM?***

Diante da amplitude do problema de pesquisa apresentado, formulamos questões investigativas, mais específicas, de modo a possibilitar a operacionalização das ações de pesquisa desenvolvidas.

***1. Que prescrições/orientações, contidas em normativas legais, da Educação Brasileira, vinculam-se à promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura?***

- 2. Que relações são estabelecidas entre essas prescrições e as formas de organização curricular de Cursos de Licenciatura?**
- 3. Que relações são estabelecidas entre essas prescrições e as atividades desenvolvidas no decorrer do processo de formação inicial de professores?**
- 4. Que concepções de teoria, de prática e que relações entre elas são manifestadas por professores responsáveis por disciplinas cujas atividades buscam promover a articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura?**
- 5. De que forma o desenvolvimento de atividades que buscam promover a articulação entre teoria e prática, durante processos de formação inicial de professores, pode contribuir para a atuação profissional do futuro professor de Educação Básica?**

Definidos o problema e as questões de pesquisa, buscamos, na literatura sobre pesquisa em educação, referenciais teórico-metodológicos que apresentassem procedimentos metodológicos adequados à nossa proposta de pesquisa e coerentes com os referenciais teóricos adotados no que se refere à relação entre teoria e prática na formação de professores.

Há na literatura da área educacional um consenso de que os procedimentos metodológicos de pesquisa oferecem subsídios para o desenvolvimento da pesquisa. Porém, esses procedimentos não se tratam de passos fechados que não permitem alterações e adaptações consideradas apropriadas. (STRAUSS e CORBIN, 2008)

Desse modo, os procedimentos utilizados na coleta, no tratamento, na sistematização e na análise das informações coletadas derivam de leituras e estudos realizados no decorrer de nossa trajetória acadêmica. Sendo assim, nesse trabalho, procuramos articular procedimentos metodológicos apresentados por diversos autores como Bardin (1977), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), Gil (1999), Richardson (1999), May (2004), Minayo (2006) e Lankshear e Knobel (2008), entre outros, adaptando-os às fontes de informação, aos nossos interesses de pesquisa e ao contexto no qual ela foi desenvolvida.

### 3.2. NATUREZA DA PESQUISA

A natureza das informações coletadas, bem como a forma de tratamento dessas informações enquadram nossa pesquisa como sendo de natureza *qualitativa*.

A pesquisa qualitativa passou a ser introduzida nas pesquisas sociais no fim do século XIX, como uma tentativa de superar o positivismo clássico que orientava as pesquisas de natureza quantitativa. Os pesquisadores sociais, baseados na idéia de que os fenômenos sociais se caracterizam, especialmente, pela complexidade e pelo caráter mutável das situações vividas em um determinado tempo e espaço, consideravam que, de certa maneira, os estudos de natureza quantitativa não eram adequados para a determinação de regras e procedimentos variáveis, mutáveis e não mensuráveis (ANDRÉ, 1995; DENZIN e LINCOLN, 2006).

As pesquisas de natureza qualitativa, de acordo com Minayo (2006, p.57), são, em geral, utilizadas no

estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

As pesquisas dessa natureza são freqüentemente utilizadas para compreender os contextos onde os fenômenos sociais acontecem. Além disso, esse tipo de abordagem ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação.

Nesse sentido, considerando que nossa pesquisa pretende investigar um fenômeno social, isto é, as formas como ocorrem as relações entre as dimensões teórica e prática nos processos de formação inicial de professores, a pesquisa de natureza qualitativa apresenta-se como a mais apropriada.

Silverman (2009), ao comparar as abordagens quantitativa e qualitativa, aponta que a escolha por utilizar uma delas deve estar relacionada com o objeto de estudo da pesquisa e, no caso de estudos sobre fenômenos sociais, a autora indica o emprego da abordagem qualitativa, pois essa abordagem busca explorar a totalidade desses fenômenos e não apenas o produto final.

Adotamos essa abordagem entendendo-a como um processo interpretativo e reflexivo, no qual os resultados são construídos a partir de procedimentos não estatísticos. No entanto, não descartamos a possibilidade de fazermos uso de quantificações, em etapa inicial da organização e sistematização das informações, de modo a destacar aspectos mais recorrentes no material submetido à análise.

### **3.3. FONTES DE INFORMAÇÃO**

No desenvolvimento dessa pesquisa, coletamos informações provenientes de duas fontes, a saber:

*1. Documentos que orientam e regulamentam a organização de Cursos de Licenciatura:*

- a) Normativas legais nacionais sobre formação de professores para a educação básica, já apresentadas no capítulo 3 desse projeto;
- b) Projetos político-pedagógicos (PPP) e documentos que regulamentam o funcionamento dos Cursos de Licenciatura da UFSM.

*2. Sujeitos que atuam como docentes em Cursos de Licenciatura:*

- a) Professores de Cursos de Licenciatura da UFSM, em particular aqueles responsáveis por disciplinas que têm carga horária parcial ou totalmente dedicada à Prática como Componente Curricular;

A UFSM oferece, atualmente, vinte Cursos de Licenciatura, a saber:

1. Licenciatura em Artes Visuais;
2. Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas;
3. Licenciatura em Ciências Sociais;
4. Licenciatura em Educação Especial - Diurno;
5. Licenciatura em Educação Especial - Noturno;
6. Licenciatura em Educação Física;
7. Licenciatura em Filosofia;
8. Licenciatura em Física - Diurno;
9. Licenciatura em Física - Noturno;
10. Licenciatura em Geografia;
11. Licenciatura e Bacharelado em História;

12. Licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola;
13. Licenciatura em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa;
14. Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa;
15. Licenciatura e Bacharelado em Matemática - Diurno;
16. Licenciatura em Matemática - Noturno;
17. Licenciatura em Música;
18. Licenciatura em Pedagogia - Diurno;
19. Licenciatura em Pedagogia - Noturno;
20. Licenciatura em Química.

Em nossa análise não contemplamos apenas o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais devido ao fato de ser um curso novo, com a entrada da primeira turma realizada na seleção do vestibular de 2010 e que na época de coleta de informações não possuía o quadro docente definido. Sendo assim, nossa pesquisa abrangeu informações relativas a dezenove Cursos de Licenciatura da UFSM.

### **3.4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES**

Para coleta de informações junto às fontes apresentadas, adotamos os seguintes instrumentos e técnicas: roteiro para análise textual de documentos e roteiro para entrevista estruturada. A seguir, apresentamos algumas características e procedimentos necessários para a sua utilização.

#### **3.4.1. Análise textual de documentos como técnica para coleta de informações**

A análise textual de documentos tem sido utilizada com frequência em pesquisas de natureza qualitativa. Em geral, ela é utilizada em conjunto com outros instrumentos e técnicas de pesquisa, indicando aspectos a serem focalizados por esses outros instrumentos ou ainda como forma de complementar as informações obtidas mediante o uso deles (ALVES-MAZZOTTI, 1999; MAY, 2004; LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Os documentos podem nos dizer muito sobre a maneira pela qual os eventos são construídos e as justificativas empregadas, assim como fornecer materiais sobre

os quais podemos basear investigações mais aprofundadas. As fontes documentais incluem tanto documentos criados por pessoas que, em geral, estão envolvidas com o contexto estudado, como por exemplo, legislação, documentos de políticas e diretrizes, documentos curriculares como documentos produzidos por pessoas situadas fora do contexto de estudo, como por exemplo, relato de idéias de um teórico escritas por outra pessoa.

Existem várias maneiras de categorizar os documentos, uma delas consiste em diferenciá-los a partir de suas fontes. Sendo assim, temos documentos de *fontes primárias* - declarações produzidas pelas reais testemunhas de eventos e processos, por exemplo, atas de reuniões, diários, originais de um teórico; de *fontes secundárias* - textos escritos sobre algo que o autor não testemunhou diretamente, por exemplo, resultados de pesquisas escritas por alguém não envolvido no estudo original e de *fontes terciárias* - referências que nos ajudam a localizar fontes documentais, por exemplo, bibliografias e bancos de dados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, por exemplo, por quem foram criados, que procedimentos foram utilizados ou com que propósitos foram elaborados. A interpretação de seu conteúdo não pode prescindir dessas informações.

Em nosso estudo, utilizamos a análise textual de documentos com o objetivo identificar as prescrições/orientações, contidas em normativas legais, da Educação Brasileira, que vinculam-se à promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação inicial de professores a fim de verificar que relações são estabelecidas entre essas prescrições e as formas de organização curricular de Cursos de Licenciatura

Para isso, elaboramos roteiros para orientação de leitura e de identificação de informações relevantes, contidas tanto em normativas legais como em projetos político-pedagógicos de Cursos de Licenciatura.

A elaboração de roteiros desse tipo pressupõe a existência de questões a serem respondidas mediante a leitura crítica de um documento e de tópicos que nele se deseja encontrar ou mesmo orientar uma leitura exploratória. Esses roteiros de análise auxiliaram na localização de informações relevantes em meio a um conjunto extenso e amplo de informações variadas.

### 3.4.2. Entrevista como instrumento para coleta de informações

A entrevista tem sido um dos instrumentos de coleta de informações mais utilizados em pesquisas de natureza qualitativa. Ela se constitui em uma forma de interação social, de diálogo entre duas ou mais pessoas, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Um dos motivos do grande uso de entrevistas é o fato de que esse instrumento de pesquisa permite um maior grau de detalhamento nas respostas do sujeito entrevistado, pois “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.168).

Encontramos na literatura vários tipos de categorização para as entrevistas, em sua maioria, organizados de acordo com o nível de estruturação que seu roteiro apresenta. Em geral, as entrevistas têm sido classificadas dentro de três grupos: não estruturada ou aberta, semi-estruturada e estruturada ou dirigida (GIL, 1999; RICHARDSON, 1999; MATOS e VIEIRA, 2002).

Na *entrevista não estruturada*, o entrevistador anuncia o tema sobre o qual o entrevistado se manifesta. Eventualmente, o entrevistado realiza uma intervenção para inserir tópicos de interesse da pesquisa. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999)

A *entrevista semi-estruturada* “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.” (GIL, 1999, p.120).

A *entrevista estruturada* é aquela que se “desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para os todos os entrevistados” (GIL, 1999, p.121).

Em nosso trabalho, utilizamos a entrevista estruturada, composta de um roteiro de questões pré-formuladas, organizadas em ordem pré-estabelecida e feitas igualmente a todos os sujeitos investigados. Assim, a organização e o tratamento das informações obtidas puderam ser feitas a partir de categorias previamente definidas.

May (2004) aponta que uma vantagem de realizar entrevistas estruturadas, a partir de roteiro pré-elaborado e contendo questões iguais, é a possibilidade de uma

comparação imediata entre as respostas fornecidas para uma mesma questão pelos diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na elaboração do roteiro para entrevista, o pesquisador deve levar em conta aspectos como o objetivo de cada pergunta e o cuidado de não propor questões que possam influenciar as respostas do entrevistado. É importante que o pesquisador proponha questões que tragam respostas descritivas, evitando respostas ambíguas (sim/não), a não ser que esse tipo de resposta seja a intenção da pesquisa.

Após a elaboração do roteiro de entrevista é indicado que o pesquisador realize um ensaio piloto, procurando verificar a adequação das perguntas às finalidades da pesquisa.

Antes do início da entrevista, algumas orientações fazem-se necessárias. Nesse sentido, trazemos orientações de Szymanski (2004), a qual sugere que sejam feitas a apresentação do entrevistado, a explicitação do objetivo da pesquisa, a apresentação do roteiro da entrevista e a garantia do anonimato.

Em relação à garantia do anonimato, Lüdke e André (1986, p.50) afirmam que isso “pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e, conseqüentemente, a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida”. Nos estudos da área educacional, a garantia do anonimato tem sido associada à utilização de códigos no lugar de nomes próprios dos sujeitos investigados, o que impede conflitos e divergências.

Durante a realização da entrevista, o pesquisador deve tomar alguns cuidados para não comprometer a validade das informações coletadas, como por exemplo, procurar ser o mais neutro possível, evitando fazer juízo de valor em relação às respostas do entrevistado, ser direto na realização das perguntas e dar tempo suficiente para que o entrevistado as responda (MAY, 2004; RICHARDSON, 1999).

Em nossa pesquisa, a entrevista estruturada foi utilizada para coletar informações junto a professores de Cursos de Licenciatura, responsáveis pelas disciplinas que têm parte da carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC.

A seguir, apresentamos o quadro indicativo (Quadro 01) que relaciona as fontes e instrumentos de pesquisa utilizados com as questões de pesquisa propostas. Esse quadro foi elaborado com o intuito de ilustrar e esclarecer os rumos tomados para o desenvolvimento de nossas ações investigativas.

**Quadro 01 – Indicativo das fontes e dos instrumentos utilizados para responder as questões de pesquisa**

N.	QUESTÕES DE PESQUISA	FONTES / INSTRUMENTOS		
		SUJEITOS	DOCUMENTOS	
		Professores de CL	Normativas legais nacionais para FPEB	PPP de CL
		Entrevista Estruturada	Roteiro para Análise Textual de Documentos	Roteiro para Análise Textual de Documentos
01	Que prescrições/orientações, contidas em normativas legais, da Educação Brasileira, vinculam-se à promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura?	-----	X	-----
02	Que relações são estabelecidas entre essas prescrições e as formas de organização curricular de Cursos de Licenciatura?	-----	X	X
03	Que relações são estabelecidas entre essas prescrições e as atividades desenvolvidas no decorrer do processo de formação inicial de professores?	X	X	-----
04	Que concepções de teoria, de prática e que relações entre elas são manifestadas por professores responsáveis por disciplinas cujas atividades buscam promover a articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura?	X	-----	-----
05	De que forma o desenvolvimento de atividades que buscam promover a articulação entre teoria e prática, durante processos de formação inicial de professores, pode contribuir para a atuação profissional do futuro professor de Educação Básica?	X	X	-----

### 3.5. PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Para orientar o processo de análise das informações obtidas a partir da utilização dos nossos instrumentos de pesquisa, fizemos uso de alguns procedimentos organizacionais e interpretativos indicados nos aportes teóricos da Análise de Conteúdo (AC), tendo por base Bardin (1977) e Franco (2005).

Optamos pela utilização da AC, por considerarmos que ela oferece ao pesquisador maior possibilidade de articulação e flexibilidade entre as informações coletadas na pesquisa, dando maior liberdade no tratamento das informações coletadas.

Além disso, os procedimentos utilizados na AC são bastante semelhantes aos que temos empregado nos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC<sup>24</sup>.

Para Bardin (1977), a AC consiste em...

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visando obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (p.42)

Para que isso ocorra, é necessário compreender bem o texto, aprofundar suas características – sejam elas gramaticais ou ideológicas – e extrair os eventos mais relevantes.

Ao longo dos anos, a AC passou por várias modificações tanto em sua finalidade como em sua utilização. De acordo com Bardin (1977), no século XVII, esse conjunto de técnicas de análise já era utilizado por suecos no julgamento de valores e de formas de aparição de termos religiosos em hinos de cunho religioso.

Na primeira metade do século XX, durante a 1ª Guerra Mundial, a AC passa a ser utilizada nos Estados Unidos, tendo fins quantitativos e sendo utilizada para medir o grau de sensacionalismo das propagandas e dos textos jornalísticos.

Mais recentemente, a AC ganha um caráter mais qualitativo em decorrência do aperfeiçoamento de suas técnicas e do maior grau de flexibilidade atribuída a ela.

---

<sup>24</sup> Alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC e que fizeram uso da AC podem ser consultados em Lisovski (2006), Winch, Dutra, Santos e Terrazzan (2006), Agostini (2008), Fernandes (2008) e Winch (2009).

A organização da AC, de acordo com Bardin (1977) é distribuída em três fases cronológicas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A seguir, detalhamos essas fases e apontamos em que medida nossas ações de pesquisa atendem aos princípios da AC.

A fase de pré-análise visa a operacionalização e sistematização das idéias, buscando elaborar “um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p.95).

Em nossa pesquisa, trabalhamos com informações provenientes de diferentes fontes, conforme já mencionamos. No caso de informações provenientes de discursos de sujeitos, como na entrevista áudio-gravada, foi necessário fazer a transcrição dos discursos dos sujeitos entrevistados.

Para Szymanski (2002, p.74) “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise quando realizado pelo próprio pesquisador”, pois durante o processo de transcrição o analista entra novamente em contato com o texto a ser analisado podendo relembrar e reviver alguns aspectos da interação entre ele e o entrevistado.

Após a organização do material, - no nosso caso, documentos oficiais e entrevistas transcritas - realizamos a *leitura flutuante* do material como um todo. Esse tipo de leitura tem a finalidade de “estabelecer contato com os documentos a analisar” e de “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p.96). É uma leitura superficial que permite ao pesquisador buscar elementos que ajudem a escolher e elaborar procedimentos apropriados para atender aos seus objetivos de pesquisa.

Após a leitura flutuante, as informações consideradas mais relevantes foram organizadas em blocos temáticos e inseridas em um Quadro de Análise que está organizado da seguinte forma: uma primeira coluna, com o código do documento (ou da entrevista realizada com o sujeito) analisado; uma segunda coluna, com o trecho integral onde localizamos as informações consideradas relevantes; uma terceira coluna com as idéias-chave dessas informações; e uma quarta e última coluna com observações que se fizerem necessária.

Além disso, esse quadro tem linhas, nas quais são inseridas as informações sobre o mesmo tema, mas coletadas a partir de diferentes documentos ou sujeitos. Consideramos que essa forma de organização, reunindo informações sobre um

mesmo tema, provenientes das fontes de pesquisa, nos auxilia no estabelecimento de comparações entre as informações coletadas.

Abaixo, apresentamos um extrato com o modelo do quadro (Quadro 02) que foi utilizado para organizar e sistematizar as informações coletadas.

**Quadro 02 – Organização e sistematização das informações coletadas para posterior análise**

**Bloco de análise:** Orientações para organização das dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura

CÓDIGO	INFORMAÇÕES (ÍNTEGRA)	IDÉIAS-CHAVE	OBS.
LDBEN	Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.	Carga horária de Prática de Ensino	-----
Par 9/01	A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.	Aprendizagem por competências	-----
Par 21/01	[...] este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB. Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada.	Ampliação da carga horária	-----
Par 27/01	Nada consta.	-----	-----
Par 28/01	Nada consta.	-----	-----
Res 1/02	Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: [...] eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.	Organização a partir de eixos	-----
Res 2/02	Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica [...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a <i>articulação teoria-prática</i> garanta [...] seguintes dimensões dos componentes comuns: [...] quatrocentas horas de prática como componente curricular [...] quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado [...] mil e oitocentas horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; [...] duzentas horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	Definição de carga horária para os componentes curriculares	-----

Após essa etapa, retomamos e aprofundamos a leitura das informações contidas no quadro, buscando agrupar essas informações em temáticas mais específicas, ou seja, as *categorias de análise*.

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Vale ressaltar que a formulação de categorias não é um processo simples. Alguns princípios para formular categorias, de modo que elas sejam satisfatórias, são propostos por Bardin (1977, p120), a saber:

- *Exclusão mútua*, ou seja, a mesma informação não pode pertencer a mais de uma categoria;
- *Homogeneidade*, isto é, o conjunto de categorias deve ser estabelecido com base em um mesmo princípio de classificação;
- *Pertinência*, isto é, todas as categorias devem estar adaptadas/relacionadas ao material de análise escolhido;
- *Objetividade e a fidelidade* referem-se à aplicação de igual tratamento de uma categoria para outra, ou seja, analisar da mesma forma todas as partes do material.
- *Produtividade*, isto é, um conjunto de categorias deve fornecer resultados férteis tanto em indicadores de inferências, quanto em possibilitar hipóteses e dados exatos.

Após a elaboração de categorias, começamos a busca por indicadores de frequência, que contribuíssem para a interpretação das informações. A frequência, tanto absoluta como relativa, com que informações sobre um mesmo aspecto aparecem nos textos/documentos em análise foi calculada a partir do número de informações apresentadas sobre um mesmo aspecto.

Após o estabelecimento da frequência com que as informações, contidas no Quadro de Análise, aparecem, passamos para a interpretação das informações, buscando relacionar as evidências e as constatações encontradas com o referencial teórico adotado nessa pesquisa, de modo a responder o problema e as questões de pesquisa propostos.

## **4. CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos aspectos importantes do contexto onde desenvolvemos a pesquisa, ou seja, da instituição responsável pelos Cursos de Licenciatura investigados e fazemos uma breve caracterização desses Cursos no que se refere à sua criação, às suas possíveis habilitações, no caso dos que oferecem mais de uma, e aos modos de ingresso neles.

Na seqüência, descrevemos as ações de pesquisa desenvolvidas no decorrer desse trabalho e caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa considerando as trajetórias formativa e profissional de cada um deles.

### **4.1. LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Nossa pesquisa foi realizada no âmbito dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, localizada na cidade de Santa Maria, região central do Estado do Rio Grande do Sul, distante 290 Km da capital Porto Alegre. A cidade de Santa Maria possui população de, aproximadamente, 263.403 habitantes. (CENSO 2007)<sup>25</sup> e é considerada o pólo de uma importante região agropecuária, com cerca de 35 municípios, que ocupa a parte centro-oeste do Estado (Associação dos Municípios da Região Centro do Estado - AM Centro).

A cidade possui um grande número de funcionários públicos federais, pois além da UFSM, existem no município uma Base da Força Aérea Brasileira (Base Aérea de Santa Maria – BASM), diversos quartéis (cerca de 12), um Colégio Militar e as sedes de diversos órgãos federais (Polícia Federal, Receita Federal, etc.). Há também um quartel da Brigada Militar (Polícia Militar do Estado) e vários órgãos da administração estadual, cujo contingente de profissionais soma-se ao contingente de professores da rede pública estadual de ensino. Por fim, há o contingente de funcionários públicos municipais, incluindo professores da rede pública de ensino.

Desse modo, considera-se que Santa Maria depende bastante do setor de serviços, de comércio e do funcionalismo público – federal, estadual e municipal.

---

<sup>25</sup> Informação disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007>>

A UFSM, criada pela Lei 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, foi a primeira universidade pública federal do Brasil a instalar-se fora de uma capital, tendo por objetivo a promoção da interiorização do Ensino Superior no país.

Os primeiros cursos oferecidos pela instituição foram: Farmácia, Medicina, Odontologia, Agronomia, Veterinária e Belas Artes.

O primeiro curso de Pós-Graduação (Mestrado) na área de Educação, no país, foi oferecido pela Faculdade Interamericana de Educação, originada a partir de um Projeto Multinacional desenvolvido na forma de convênio entre o Governo Brasileiro, a Organização dos Estados Americanos e a UFSM, no período de 1970 a 1977<sup>26</sup>. Em 1977, o convênio foi extinto, de modo que esse Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) passou a ser dirigido pelo Centro de Educação (CE/UFSM), tal como permanece até o momento.

A atual estrutura da UFSM está organizada em dez Unidades Universitárias: Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins/RS (UDESSM)<sup>27</sup>, Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM (CESNORS)<sup>28</sup>, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Artes e Letras, Centro de Educação Física e Desportos e Centro de Educação, onde são oferecido 100 Cursos de Graduação presenciais, 11 Cursos de Graduação na modalidade de educação à distância, 66 Cursos de Pós-Graduação presenciais (13 de doutorado, 40 de mestrado e 13 de especialização). (UFSM, 2010)

Os vinte Cursos de Licenciatura presenciais oferecidos pela instituição estão distribuídos entre as cinco últimas Unidades citadas. A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 03) com a distribuição desses Cursos e suas unidades universitárias correspondentes.

---

<sup>26</sup> GUTERRES, Clovis Renan Jacques. **A Faculdade Interamericana de Educação**. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a11.htm>>. Acesso em: 03 Jul. 2009.

<sup>27</sup> A criação da UDESSM em Silveira Martins surge a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Informações disponíveis em: <<http://w3.ufsm.br/udessm>>.

<sup>28</sup> A criação do Centro de Educação Superior do Norte - RS/UFSM - CESNORS se deu em 20 de julho de 2005 pelo parecer 031/05 com o objetivo de promover a interiorização do Ensino Superior. Há duas Unidades de Ensino: Frederico Westphalen (Unidade Administradora do Centro) e Palmeira das Missões. Informações disponíveis em: <<http://www.cesnors.ufsm.br/apresentacao>>.

**Quadro 03 – Distribuição dos Cursos de Licenciatura por Unidade Universitária da UFSM**

<b>UNIDADES UNIVERSITÁRIAS</b>	<b>CURSOS DE LICENCIATURA</b>
Centro de Artes e Letras (CAL)	1. Artes Visuais
	2. Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola
	3. Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa
	4. Letras – Português e Literaturas Língua Portuguesa
	5. Música
Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE)	6. Ciências Biológicas
	7. Física – Diurno
	8. Física – Noturno
	9. Geografia
	10. Matemática – Diurno
	11. Matemática – Noturno
Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH)	12. Química
	13. Ciências Sociais
	14. Filosofia
Centro de Educação (CE)	15. História
	16. Educação Especial – Diurno
	17. Educação Especial – Noturno
	18. Pedagogia – Diurno
Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)	19. Pedagogia – Noturno
	20. Educação Física

Conforme já mencionamos e justificamos no capítulo anterior, desses 20 Cursos de Licenciatura, não contemplamos na pesquisa apenas o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

A UFSM também possui três escolas de ensino médio e tecnológico: Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Agrícola de Frederico Westphalen e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

O campus da UFSM, que abrange a Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho, está localizado no Bairro Camobi, onde é realizada a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas. Além do campus universitário, são realizadas no centro da cidade de Santa Maria outras atividades acadêmicas e de atendimento à comunidade.

## **4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM INVESTIGADOS NESSA PESQUISA**

A seguir, apresentamos algumas características, apresentadas originalmente no trabalho de Winch (2009) e adaptadas para o nosso estudo, dos CL envolvidos nessa pesquisa, referentes à criação desses CL, às possíveis habilitações, no caso dos que oferecem mais de uma, e aos modos de ingresso neles. A caracterização desses CL foi feita a partir de informações encontradas nos PPP de cada um dos 19 CL analisados.

### **Curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica**

O Curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e em Plástica foi criado em 1966, sob a denominação de Professorado em Desenho e Plástica. No decorrer de sua existência ocorreram várias mudanças em sua nomenclatura, a saber: Artes Plásticas - Licenciatura em Desenho e Plástica (1969-1973); Curso de Educação Artística (1974-1978); Curso de Educação Artística - Licenciatura (1979-1990); Desenho e Plástica (1991-2003); Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica (2004). Também é oferecido o Curso de Artes Visuais - Bacharelado em Desenho e Plástica criado na década de 70.

O processo seletivo para ambos os Cursos, até 2004, era único, sendo que o aluno optava por um ou outro no 5º semestre. Após o processo de reformulação curricular de 2004, o ingresso à Licenciatura ou ao Bacharelado passou a ser feito por processos seletivos separados, sendo destinadas 14 vagas para a Licenciatura e 26 o Bacharelado.

### **Curso de Ciências Biológicas - Bacharelado e Licenciatura Plena**

O Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura Plena foi criado em 1969. Em 1999, a partir de uma reformulação curricular, a UFSM passou a oferecer também o Curso de Ciências Biológicas - Bacharelado.

O processo seletivo de ingresso tanto na Licenciatura como no Bacharelado é único. Há um núcleo comum de disciplinas até final do 3º semestre do Curso, momento em que o aluno faz sua opção entre formar-se Professor ou Bacharel. A cada uma das opções é destinado 50% das vagas iniciais do curso (35). Se caso o

número de alunos interessados tanto pela Licenciatura como pelo Bacharelado exceder o número de vagas, há critérios de seleção dos ingressantes, definidos pelo Colegiado do Curso.

### **Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena (Diurno) e Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena (Noturno)**

O Curso de Licenciatura em Educação Especial foi criado, em 1979, a partir de um desmembramento do Curso de Licenciatura em Pedagogia - habilitação em deficientes mentais. Em 1984, a UFSM passou a oferecer o Curso de Licenciatura em Educação Especial com duas habilitações: deficientes da audiocomunicação e deficientes mentais. Em 2004, há uma fusão dessas habilitações, sendo que o Curso passa a se chamar Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena. A partir de 2009, passa a ser oferecido também o Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena no turno noturno.

O Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena que funciona no turno diurno oferece no processo de seleção 40 vagas e o Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena noturno oferece 36 vagas.

### **Curso de Educação Física - Licenciatura Plena**

O Curso de Educação Física - Licenciatura Plena foi criado em 1969, com a denominação de Faculdade Superior de Educação Física. A UFSM também oferece o Curso de Educação Física - Bacharelado criado em 2005.

O processo seletivo para ingresso a esses Cursos se dá de forma separada, sendo destinadas 53 vagas para Licenciatura e outras 53 vagas para Bacharelado.

### **Curso de Filosofia – Licenciatura Plena**

O Curso de Filosofia - Licenciatura Plena foi criado em 1961, a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição que foi agregada à UFSM. Em 2009, foi criado o Curso de Filosofia - Bacharelado (Noturno).

O processo seletivo de ingresso a esses Cursos se dá de forma separada, sendo 32 vagas destinadas para Licenciatura e 40 destinadas para Bacharelado.

### **Curso de Física - Licenciatura Plena (Diurno) e Curso de Física - Licenciatura Plena (Noturno)**

O Curso de Física - Licenciatura Plena (Diurno) da UFSM foi criado, no final da década de 1960, a partir da absorção do Curso, já existente, oferecido pela Faculdade Imaculada Conceição (FIC). No 2º semestre deste mesmo ano, foi criado, com a mesma estrutura, o Curso de Física Licenciatura Plena (Noturno).

Além desses dois Cursos de Licenciatura, a UFSM oferece também o Curso de Física - Bacharelado, criado na mesma data do Curso de Licenciatura (Diurno). A via de ingresso para qualquer desses cursos ocorre separadamente, de forma que, são oferecidas 20 vagas para a Licenciatura (Diurno), 20 vagas para a Licenciatura (Noturno) e 18 vagas para o Bacharelado.

### **Curso de Geografia - Licenciatura Plena**

O Curso de Geografia - Licenciatura Plena da UFSM foi criado em 1966. Também é oferecido o Curso de Geografia - Bacharelado, criado na década de 70.

O processo de ingresso para esses Cursos se dá de forma separada, sendo que o aluno faz a opção por Licenciatura ou Bacharelado no ato de inscrição no vestibular. São oferecidas 29 vagas para Licenciatura e 24 para Bacharelado.

### **Curso de História - Bacharelado e Licenciatura Plena**

O Curso de História - Bacharelado e Licenciatura Plena foi criado em 1961 e mantido como parte integrante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição" até 1965, quando foi agregado à UFSM.

Diferente dos demais Cursos de Licenciatura, neste Curso não há opção por parte do aluno entre formar-se Professor ou Bacharel, trata-se de uma habilitação dupla. São oferecidas 32 vagas no processo seletivo de ingresso.

### **Cursos de Licenciatura da Área de Letras: Curso de Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; Curso de Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa**

Os Cursos de Licenciatura da área de Letras foram oficialmente criados em 1961, sendo eles: Curso de Licenciatura Plena em Português e Inglês e Curso de Licenciatura Plena em Português e Francês. Em 1975, foi criado o Curso de

Licenciatura Plena Português e Literatura de Língua Portuguesa e, em 1994, em decorrência da fundação do MERCOSUL, foi criado o Curso de Licenciatura Plena em Espanhol e Literatura, sendo o único oferecido no turno noturno.

Em 2002, o Curso de Licenciatura em Francês foi extinto e o Curso de Licenciatura em Português - Inglês foi transformado em um Curso de Licenciatura com habilitação simples em Inglês.

No momento, todos esses Cursos de Licenciatura oferecem habilitação simples, sendo que eles apresentam Projetos Político-Pedagógicos de Curso específicos para cada curso. Os ingressos também são feitos de forma independente.

Para o Curso de Espanhol - Licenciatura são oferecidas 24 vagas, para o Curso de Inglês - Licenciatura 28 vagas e para o Curso de Português - Licenciatura também 28 vagas.

Em 2009, teve início o Curso de Letras - Bacharelado - Português/Literaturas (Brasileira e Portuguesa). São oferecidas 40 vagas e o processo seletivo também é independente dos demais CL da área de Letras.

### **Curso de Matemática - Bacharelado e Licenciatura Plena (Diurno) e Curso de Matemática - Licenciatura Plena (Noturno)**

O Curso de Matemática - Licenciatura Plena (Diurno) foi criado em 1961, mantido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição", sendo agregado à UFSM em 1965. Há também o Curso de Matemática Licenciatura Plena (Noturno) fundado em 1995 e o Curso de Matemática - Bacharelado (Diurno), fundado em 2001.

Os ingressos para os Cursos de Matemática - Licenciatura (Diurno) e para o de Bacharelado (Diurno) ocorrem mediante uma mesma via de ingresso, sendo que o aluno, após cursar as disciplinas do Núcleo Comum, à Licenciatura e ao Bacharelado, que compreende os quatro primeiros semestres, opta entre Licenciatura ou Bacharelado.

São oferecidas 28 vagas para cada um dos Cursos de Matemática Licenciatura (Diurno e Noturno) e 40 vagas para o Curso de Matemática - Bacharelado.

### **Curso de Música - Licenciatura Plena**

O Curso de Licenciatura em Música foi criado, em 1995, com intenção de substituir o Curso de Educação Artística Licenciatura Plena - Habilitação em Música.

A Criação desse Curso é vista como relevante por seu pioneirismo, no Brasil, oferecendo formação específica a profissionais da área da Educação Musical. Há também o Curso de Música - Bacharelado criado em 1963.

O processo seletivo de ingresso para esses Cursos são feitos de forma separada, sendo oferecidas 25 vagas para Bacharelado e 12 vagas para Licenciatura.

### **Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena (Diurno) e Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena (Noturno)**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM foi criado em 1966 e habilitava para o Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau. Em 1972 o Curso passa também a oferecer a habilitação para Orientação Educacional. Em 1974 é criado o Curso de Pedagogia - habilitação em Administração Escolar e em 1975 o Curso de Pedagogia - habilitação em educação de deficientes da audiocomunicação. Em 1984 há uma reestruturação curricular e o CL em Pedagogia passa a oferecer somente duas habilitações: Pedagogia - Pré-Escola e Matérias pedagógicas do 2º Grau Pedagogia - Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias pedagógicas do 2º Grau.

A partir do ano de 2004 a UFSM passa a ofertar dois Cursos de Pedagogia, sem mencionar o termo “habilitação”. Um desses cursos era voltado apenas para a docência na Educação Infantil e o outro curso era voltado somente para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2007, começa a vigorar um novo Curso de Pedagogia na UFSM: Pedagogia - Licenciatura Plena, que habita a atuação tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir do ano de 2005, a UFSM passa a oferecer, além do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena no turno diurno, o curso no turno noturno.

O processo de seleção para entrada nesses cursos ocorre separadamente, sendo oferecidas 70 vagas para o CL em Pedagogia (Diurno) e 35 vagas para o CL em Pedagogia (Noturno).

### **Curso de Química – Licenciatura Plena**

O Curso de Química – Licenciatura Plena da UFSM foi criado em 1971. Também são oferecidos os Cursos de Química Industrial, criado em 1975, e de Química Bacharelado, criado em 2005.

O processo seletivo de ingresso a qualquer um desses Cursos se dá de forma separada, sendo oferecidas 30 vagas para Licenciatura; 12 vagas para Química Industrial e 16 vagas para Bacharelado.

Para melhor compreensão das atividades desenvolvidas no âmbito desta pesquisa, tendo em vista que utilizamos dois tipos de fontes para coleta de informações - documentos e sujeitos -, consideramos mais adequado relatar, primeiramente, as atividades desenvolvidas na elaboração e utilização de roteiros para análise textual de documentos, e, após, as atividades desenvolvidas na elaboração e utilização de entrevistas estruturadas.

### **4.3. PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE DOCUMENTOS**

A seguir, apresentamos os procedimentos empregados para a elaboração e a utilização de roteiros para análise textual dos documentos utilizados nessa pesquisa.

#### **Elaboração de roteiro para análise textual de documentos**

As ações de pesquisa desenvolvidas neste trabalho estão vinculadas às atividades que vem sendo realizadas no âmbito do Projeto de Pesquisa DIPIED. Esse projeto está organizado a partir de duas temáticas gerais de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Práticas Educativas e Escolares.

O estudo sobre a relação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura é um dos focos abordados no estudo sobre os processos formativos de professores, mais especificamente, no que se refere à organização e ao desenvolvimento das configurações curriculares desses Cursos.

Além desse foco, no estudo das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura, alguns outros focos também foram contemplados, tais como: 1)

*Organização e desenvolvimento de ECPP em Cursos de Licenciatura; 2) Organização da formação pedagógica – geral e específica – em Cursos de Licenciatura; 3) Organização das atividades de formação em saberes disciplinares de referência (acadêmico-científico-culturais) para matérias de ensino escolar em Cursos de Licenciatura e 4) Formação da identidade profissional docente em licenciandos (APÊNDICE 01).*

Dessa forma, o primeiro roteiro para análise das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura foi elaborado pela equipe do projeto.

Para a nossa pesquisa, sentimos a necessidade de realizar a análise das normativas legais nacionais sobre formação de professores da educação básica, pois percebemos que o estudo dessa legislação poderia contribuir para o nosso estudo, identificando as prescrições/orientações contidas nessa legislação, no que se refere à relação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura.

O termo “prescrição”, aqui utilizado, emerge de conceitos oriundos das ciências do trabalho. Optamos por utilizá-lo, por entendermos que o trabalho *prescrito*, ou seja, a tarefa ordenada, ou prescrita pelos órgãos governamentais e/ou pela instituição, tanto formal como informal, que determina o trabalho do professor, é diferente do o trabalho *realizado*, considerado como a atividade efetivamente realizada e que também não é o mesmo que o trabalho *real*, que compreende “além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas, ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (LOUSADA, 2004).

Um exemplo disso é o trabalho desenvolvido por Jean-Paul Bronckart e Anna Rachel Machado (2004) que analisam o trabalho do professor, diferenciando o que se prescreve em documentos normativos elaborados por órgãos reguladores da educação, o que se realiza em sala de aula e o modo como o professor faz a representação de seu trabalho. Trata-se de um texto bastante interessante, não só por apresentar uma metodologia de análise e de interpretação de textos que permite detectar de que forma o agir é configurado no discurso, mas também pela realização da própria análise de um texto prescritivo educacional – a mensagem do Ministro da Educação, introdutória aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Amigues (2004, p.40), ao discutir o trabalho do professor, enfatiza que no domínio do trabalho, “a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia”, ou seja, há

uma distância considerável entre o trabalho tal como ele é prescrito e o trabalho efetivamente realizado e cabe aos professores questioná-lo, renegociá-lo, ressignificá-lo no interior das instituições de ensino.

Sendo assim, para identificar as prescrições/orientações apresentadas pelas normativas legais sobre formação de professores da educação básica, no que se refere à relação entre teoria e prática, elaboramos um roteiro composto de seis categorias de análise (APÊNDICE 02):

1. Concepções sobre teoria e prática;
2. Formas de relação entre teoria e prática;
3. Espaços para a efetivação da relação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura;
4. Formas de articulação entre as dimensões teórica e prática na organização de Cursos de Licenciatura;
5. Envolvimento dos professores formadores na articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura;
6. Contribuições para a atuação do futuro profissional da educação básica a partir do trabalho articulado entre as dimensões teórica e prática na formação inicial.

Após a identificação e a análise dessas prescrições/orientações, construímos outro roteiro para analisar o reflexo dessas normativas legais nos Cursos de Licenciatura da UFSM, isto é, como os coordenadores e professores desses Cursos interpretaram as normativas legais e organizaram as configurações curriculares dos Cursos, de modo a promover a articulação entre a dimensão teórica e prática durante a formação inicial dos licenciandos.

Esse roteiro está composto por quatro categorias de análise (APÊNDICE 03):

1. Referência à relação entre teoria e prática na formação inicial de professores;
2. Envolvimento dos professores formadores na articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura;
3. Organização das disciplinas referentes aos ECPP;
4. Organização das disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC.

## Utilização de roteiro para análise textual de documentos

O roteiro elaborado para análise textual das normativas legais sobre formação de professores da educação básica foi utilizado junto a sete documentos, a saber:

1. Lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996;
2. Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
3. Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
4. Parecer CNE/CP 27/2001, de 02 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
5. Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
6. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
7. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A escolha por centrar nossa análise nesses documentos, em específico, decorreu do fato de considerar que todos os Cursos de Licenciatura, independente das suas áreas de conhecimento, devem os ter tomado como base para a formulação de suas atuais configurações curriculares.

O roteiro para análise textual, elaborado para o estudo da relação entre a dimensão teórica e da dimensão prática em Cursos de Licenciatura, foi utilizado com

os Projetos Político-Pedagógicos de dezenove dos vinte Cursos dessa natureza oferecidos pela UFSM, já mencionados no capítulo anterior, a saber:

1. Licenciatura em Artes Visuais;
2. Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas;
3. Licenciatura em Educação Especial - Diurno;
4. Licenciatura em Educação Especial - Noturno;
5. Licenciatura em Educação Física;
6. Licenciatura em Filosofia;
7. Licenciatura em Física - Diurno;
8. Licenciatura em Física - Noturno;
9. Licenciatura em Geografia;
10. Licenciatura e Bacharelado em História;
11. Licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola;
12. Licenciatura em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa;
13. Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa;
14. Licenciatura e Bacharelado em Matemática - Diurno;
15. Licenciatura em Matemática - Noturno;
16. Licenciatura em Música;
17. Licenciatura em Pedagogia - Diurno;
18. Licenciatura em Pedagogia - Noturno;
19. Licenciatura em Química.

Acreditamos que temos uma amostra documental que pode ser considerada bastante representativa das orientações recebidas e das operacionalizações feitas pelos responsáveis por Cursos de Licenciatura na elaboração das atuais configurações curriculares desses Cursos.

#### **4.4. PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA**

A seguir, apresentamos os procedimentos adotados para a elaboração e a utilização de roteiro para realização de entrevistas junto aos sujeitos investigados nesta pesquisa.

##### **Elaboração de roteiro para entrevista estruturada**

Para elaborar esse roteiro, utilizamos como referência mais específica, os aportes teóricos estudados sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores. Durante o processo de elaboração desse roteiro, fizemos um ensaio piloto utilizando esse instrumento com um professor responsável por disciplina que tem carga horária parcialmente dedicada à PCC em um CL da UFSM. Esse ensaio auxiliou-nos a detectar falhas, apontando a necessidade de reformularmos algumas questões.

O roteiro para entrevista estruturada utilizado em nossa pesquisa ficou composto por quatorze questões distribuídas em três blocos temáticos (APÊNDICE 04):

Bloco I - Organização de atividades que visam à promoção de articulação entre as dimensões teórica e prática no decorrer do processo de formação inicial de professores (04 questões);

Bloco II - Concepções sobre a relação entre teoria e prática no decorrer do processo de formação inicial de professores (05 questões)

Bloco III - Desenvolvimento de atividades que visam à promoção de articulação entre as dimensões teórica e prática no decorrer do processo de formação inicial de professores (05 questões)

##### **Utilização de roteiro para entrevista estruturada**

O roteiro elaborado para entrevista estruturada foi utilizado junto a vinte e sete professores atuantes nos dezenove CL envolvidos nessa pesquisa.

Para definição da amostra de sujeitos que foram entrevistados, seguimos os seguintes passos:

1. identificamos todas as disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC;
2. selecionamos as disciplinas dedicadas à PCC que estavam sendo ofertadas no segundo semestre de 2009;
3. classificamos os tipos de conhecimentos, sugeridos na base de conhecimentos para o ensino proposta por Shulman (1986, 1987), trabalhados nas disciplinas dedicadas à PCC;
4. identificamos os professores responsáveis por essas disciplinas;
5. selecionamos e convidamos um professor responsável por disciplina dedicada à PCC que representasse cada tipo de conhecimento para o ensino, por CL analisado.

A amostra definitiva de sujeitos entrevistados em nossa pesquisa, por tipo de conhecimento para o ensino e por CL analisado está apresentada no quadro 04.

Shulman (1986, 1987) sugere uma base de conhecimentos para o ensino comum a todos os professores composta por sete tipos de conhecimento, a saber:

**1. Conhecimento do conteúdo da matéria** (chamaremos de conhecimento disciplinar de referência para a matéria escolar)

Este tipo de conhecimento se refere à quantidade e a organização do conhecimento na mente do professor. Há diferentes formas de representar a estrutura desse conhecimento. Shulman cita Schawb (1978) o qual apresenta duas formas: 1) a substantiva e 2) a sintática.

A *Estrutura Substantiva* é a variedade de maneiras que conceitos e princípios básicos das disciplinas estão organizados para incorporar seus fatos.

A *Estrutura Sintática* de uma disciplina é o conjunto de maneiras nas quais verdade ou falsidade, validade ou invalidade, são estabelecidas. É um conjunto de regras para determinar o que é correto dizer em relação a um determinado assunto.

Em relação ao conhecimento do conteúdo por parte dos professores, eles devem ser capazes não de apenas definir para os alunos as verdades aceitas sobre um conteúdo, mas também de explicar porquê determinadas proposições são mais garantidas, porque vale a pena conhecê-las e como elas se relacionam com outras proposições, pertencentes à mesma disciplina ou a outras, podendo ser teóricas ou práticas.

## **2. Conhecimento Pedagógico Geral**

Este conhecimento refere-se aos amplos princípios e estratégias de gerenciamento de classe que parecem transcender o conteúdo específico.

## **3. Conhecimento pedagógico do conteúdo**

Esse tipo de conhecimento vai além de conhecer o conteúdo específico. Ele inclui a dimensão do conhecimento do conteúdo voltado para o ensino. Faz parte dele, o domínio de: 1) formas mais usuais de representar determinado conteúdo, 2) as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos e explicações, resumidamente, as maneiras de representar e formular o conhecimento de modo a torná-lo compreensível para os outros. Considerando este conhecimento, o professor deve dispor de uma variedade de formas diferentes de representar o conteúdo, sendo algumas provenientes de pesquisas e outras de sua própria atuação.

É dever do professor também compreender: 1) o quê faz a aprendizagem de determinadas tópicos ser fácil ou difícil; 2) as concepções e pré-concepções que alunos com diferente faixa etária e com diferentes histórias de vida trazem com eles para a aprendizagem de tópicos e conteúdos mais freqüentemente ensinados.

## **4. Conhecimento curricular**

O currículo contempla toda a variedade de programas voltados para o ensino de determinados assuntos e tópicos em um dado nível de ensino, a variedade de materiais didáticos disponíveis a esses programas, o conjunto de características que auxiliam na indicação ou contra-indicação no uso de determinados currículos ou materiais do programa in circunstâncias particulares.

No âmbito desse conhecimento, cabe ao professor: 1) Ter conhecimento de materiais alternativos para ensinar um dado conteúdo ou assunto previsto na grade; 2) Estar familiarizado com o material curricular que está sendo utilizado por seus alunos em outras disciplinas e 3) Estar familiarizado com os assuntos e tópicos da mesma área que têm sido ensinados em níveis de escolarização anteriores e posteriores em relação ao nível que está atuando.

## **5. Conhecimento dos alunos e suas características**

Trata-se de um conhecimento mais específico a um determinado campo de atuação do professor. Assim, podemos dizer que é um conhecimento adquirido na prática do professor em sala de aula e que, por isso, é mutável.

## 6. Conhecimento dos contextos educacionais

Este conhecimento emerge dos trabalhos em grupo ou em sala de aula e varia de acordo com governo, financiamentos, aspectos culturais e características da comunidade na qual a escola está inserida.

## 7. Conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica

Refere-se ao reconhecimento de como aspectos históricos e filosóficos, que foram sendo desenvolvidos ao longo da história, estão articulados com as finalidades, objetivos e valores que foram, e estão sendo, definidos e adotados pelas instituições de ensino de acordo com momento sócio-cultural.

No entanto, para nossa classificação utilizamos apenas os três primeiros tipos de conhecimento, pois consideramos que os assuntos discutidos nas disciplinas de PCC, tais como se apresentam nas ementas dos currículos dos Cursos de Licenciatura da UFSM, têm proximidade com esses tipos de conhecimento.

Além disso, de acordo com o desenho curricular dos Cursos de Licenciatura da UFSM, os assuntos abordados nos outros quatro tipos de conhecimento podem ser encontrados, de forma implícita, tanto no conhecimento do tipo pedagógico geral como no do tipo pedagógico específico.

Para termos uma visão geral do número de sujeitos entrevistados em cada CL, representamos, no quadro 04, o total de entrevistas realizadas. Utilizamos as siglas CPC para Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, CPG para conhecimento Pedagógico Geral e DRM para Conhecimento Disciplinar de Referência para a Matéria Escolar.

**Quadro 04 - Total de entrevistas realizadas ao longo da pesquisa**

N.	CURSOS DE LICENCIATURA	TIPOS DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO	NÚMERO DE SUJEITOS ENTREVISTADOS POR CL
1.	Artes Visuais	CPC	02
		DRM	
2.	Ciências Biológicas	DRM	01
3.	Educação Especial - Diurno	CPG <sup>1</sup>	01
		CPC <sup>1</sup>	
		DRM	

N.	CURSOS DE LICENCIATURA	TIPOS DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO	NÚMERO DE SUJEITOS ENTREVISTADOS POR CL
4.	Educação Especial - Noturno	CPG <sup>1</sup>	
		CPC <sup>1</sup>	
		DRM	
5.	Educação Física	CPG	03
		CPC	
		DRM	
6.	Filosofia	CPC	02
		CPG	
7.	Física - Diurno	CPC	01
8.	Física - Noturno		
9.	Geografia	CPC	02
		CPG	
10.	História	CPC	02
		CPG <sup>1</sup>	
		DRM	
11.	Letras - Espanhol	CPC	02
		CPG <sup>1</sup>	
		DRM	
12.	Letras - Inglês	CPC	02
		CPG <sup>1</sup>	
		DRM	
13.	Letras - Português	CPC	03
		CPG	
		DRM	
14.	Matemática - Diurno	CPC	02
		CPG <sup>1</sup>	
		DRM	
15.	Matemática - Noturno	CPC	02
		CPG <sup>1</sup>	
		DRM	
16.	Música	CPC	02
		DRM	
17.	Pedagogia - Diurno	---	---
18.	Pedagogia - Noturno	---	---
19.	Química	CPC	02
		CPG <sup>1</sup>	
		DRM	
<b>TOTAL DE SUJEITOS ENTREVISTADOS</b>			<b>27</b>

<sup>1</sup> Os professores que representam as disciplinas do tipo "conhecimento pedagógico geral", em geral, atuam em mais de um Curso de Licenciatura. Quando isso ocorre, ao calcular o total de sujeitos entrevistados por CL, subtraímos um sujeito devido ao fato desse já ter sido contabilizado em outro CL. Por exemplo, o professor que representa CPG no CL de Química já foi contabilizado no CL em Filosofia, pois também atua nesse último CL. Isso também ocorre no caso do professor que representa a disciplina do tipo "conhecimento pedagógico do conteúdo" no CL em Educação Especial que já foi contabilizado com sujeito no CL em Matemática.

<sup>2</sup> Não foi possível classificar as disciplinas que têm carga horária dedicadas à PCC nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia diurno e noturno, pois tratam-se de disciplinas integradoras, que articulam as demais disciplinas trabalhadas em um determinado semestre.

<sup>3</sup> Não contabilizamos os professores responsáveis por disciplinas que têm carga horária dedicadas à PCC nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia diurno e noturno, pois esses sujeitos já haviam sido contabilizados devido ao fato de também atuarem nos demais CL analisados.

#### 4.5. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização dessa pesquisa, nos comprometemos junto aos sujeitos investigados em manter o anonimato dos mesmos. Desse modo, como forma de garantir esse anonimato atribuímos códigos para nos referirmos a esses sujeitos.

No entanto, não consideramos necessário manter em sigilo os Cursos de Licenciatura que cada sujeito representa, já que dificilmente se conseguiria associar as idéias expressas nas entrevistas a um determinado sujeito dentro de universo considerável que um CL representa. Além disso, consideramos que ao identificar o CL em que o sujeito investigado atua é possível compreender a natureza e os significados de seu discurso.

Portanto, referimo-nos aos professores de CL que concederam entrevistas, utilizando a letra P seguida de um código para o CL em que atua e de um indicador numérico. Por exemplo, no caso dos professores representantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, os códigos empregados foram PAV01 e PAV02.

No quadro 05, apresentamos os professores de CL participantes da pesquisa, seus respectivos códigos e o tipo de vínculo profissional que cada um deles mantém com a instituição.

**Quadro 05 – Códigos atribuídos aos professores de CL participantes da pesquisa e vínculo institucional**

N.	CURSOS DE LICENCIATURA	CÓDIGOS ATRIBUÍDOS AOS SUJEITOS	VÍNCULO INSTITUCIONAL	
			SUBSTITUTO	EFETIVO
1.	Artes Visuais	PAV01	---	X
2.		PAV02		
3.	Ciências Biológicas	PCB01	---	X
4.	Educação Especial - Diurno	PEE01	---	X
5.	Educação Especial -			
6.	Educação Física	PEF01	---	X
		PEF02	---	X
		PEF03	---	X
7.	Filosofia	PFL01	---	X
		PFL02	---	X
8.	Física - Diurno	PFS01	---	X
9.	Física - Noturno			
10.	Geografia	PGE01	X	---
		PGE02	---	X
11.	História	PHI01	---	X
		PHI02	---	X

N.	CURSOS DE LICENCIATURA	CÓDIGOS ATRIBUÍDOS AOS SUJEITOS	VÍNCULO INSTITUCIONAL	
			SUBSTITUTO	EFETIVO
12.	Letras Espanhol	PLE01	X	---
		PLE02	---	X
13.	Letras Inglês	PLI01	X	---
		PLI02	---	X
14.	Letras Português	PLP01	---	X
		PLP02	---	X
		PLP03	---	X
15.	Matemática - Diurno	PMA01	---	X
16.	Matemática - Noturno	PMA02	---	X
17.	Música	PMU01	---	X
		PMU02	---	X
18.	Pedagogia - Diurno	---	---	---
19.	Pedagogia - Noturno	---	---	---
20.	Química	PQU01	---	X
		PQU02	---	X
<b>TOTAL DE SUJEITOS ENTREVISTADOS</b>			<b>03</b>	<b>24</b>

Participaram da nossa pesquisa 03 professores substitutos (professores não efetivos, contratados por dois anos, sem direito à renovação imediata) e 24 professores efetivos, perfazendo um total de 27 sujeitos investigados.

A seguir, apresentamos uma breve caracterização dos 27 sujeitos participantes da pesquisa a partir das trajetórias formativa e profissional de cada um deles. Para essa caracterização levamos em conta:

1. a formação acadêmica dos mesmos, indicando se os processos formativos, em nível de Pós-Graduação, em que investiram estão relacionados à Educação, ao Ensino da matéria escolar ou à Área científica disciplinar de referência para a matéria escolar;
2. os espaços de atuação, no decorrer das trajetórias profissionais deles, e as funções desenvolvidas no âmbito desses espaços. Por exemplo, em Instituição de Ensino Superior (IES), como professores de disciplinas voltadas à área Educacional (Fundamentos da Educação) ou professores de disciplinas da Área científica disciplinar de referência para a matéria escolar (ACDRME), por exemplo, Química, Física, Música;

3. a participação em projetos de pesquisa, podendo pesquisar sobre Formação de Professores (FP), Ensino da matéria escolar ou sobre a Área científica disciplinar de referência para a matéria escolar.

Essas informações foram coletadas nos Currículos Vitae desses sujeitos, disponíveis na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq) e estão sistematizadas no quadro-síntese abaixo (Quadro 06).

**Quadro 06 – Trajetórias formativas e profissionais dos professores de CL participantes da pesquisa**

Cód.	Formação Acadêmica						Espaços de Atuação Profissional					Participação em Projetos de Pesquisa			Produção Bibliográfica		
	Especialização		Mestrado		Doutorado		IES		EEB	Outra Instituição <sup>1</sup>		Temáticas			Temáticas		
	Educação	ACDRME	Educação	ACDRME	Educação	ACDRME	Professor Educação	Professor ACDRME	Pública e/ou Particular	Orientador Pedagógico	Professor	Educação			Educação		
												FP	Ensino	ACDRME	FP	Ensino	ACDRME
PAV01	---	---	-	X	--	X	X	---	---	X	X	X	X	-	X	X	-
PAV02	---	---	-	X	-	X	---	X	---	---	---	---	---	X	---	---	X
PCB01	---	---	-	X	--	---	---	X	---	---	---	---	---	-	---	X	X
PEE01	X	---	X	---	---	---	X	---	X	X	---	X	X	-	X	X	-
PEF01	X	---	-	---	X	---	X	X	---	---	---	---	X	-	---	X	-
PEF02	---	X	-	X	---	X	---	X	X	---	---	---	---	X	---	---	X
PEF03	---	---	X	X	X	---	X	---	---	---	---	---	X	-	---	X	-
PFL01	---	---	X	---	X	---	X	X	X	---	---	---	X	-	---	X	-
PFL02	---	---	-	X	X	---	X	X	X	---	---	X	X	-	X	X	-
PFS01	---	---	X	---	X	---	X	X	X	---	---	X	X	-	X	X	-
PGE01	---	---	X	---	---	---	X	---	X	---	---	X	---	-	X	---	-
PGE02	---	X	-	X	---	X	X	---	X	---	---	---	X	-	---	X	-
PHI01	---	---	-	X	---	---	X	---	---	---	---	X	X	-	X	X	-
PHI02	---	---	-	X	---	X	---	X	---	---	---	---	---	X	---	---	X
PLE01	---	---	-	---	---	---	X	---	---	---	---	---	X	-	---	X	-
PLE02	---	---	-	X	---	X	---	X	---	---	---	---	---	X	---	---	X
PLI01	---	---	-	---	---	---	X	---	---	---	---	---	---	-	---	---	X
PLI02	---	X	-	X	---	X	---	X	---	---	---	---	X	X	---	---	X
PLP01	---	---	-	X	---	---	X	X	X	---	---	---	X	-	---	X	-

Cód.	Formação Acadêmica						Espaços de Atuação Profissional					Participação em Projetos de Pesquisa			Produção Bibliográfica		
	Especialização		Mestrado		Doutorado		IES		EEB	Outra Instituição <sup>1</sup>		Temáticas			Temáticas		
	Educação	ACDRME	Educação	ACDRME	Educação	ACDRME	Professor Educação	Professor ACDRME	Pública e/ou Particular	Orientador Pedagógico	Professor	Educação			Educação		
												FP	Ensino	ACDRME	FP	Ensino	ACDRME
PLP02	X	---	X	---	X	---	X	X	---	---	---	X	---	-	X	---	-
PLP03	---	---	-	X	---	X	---	X	---	---	---	---	---	X	---	X	X
PMA01	---	---	X	---	---	---	X	---	X	---	---	---	X	-	---	X	-
PMA02	---	---	-	---	---	X	---	X	X	---	---	---	---	X	---	---	X
PMU01	---	---	X	---	X	---	X	---	X	---	---	X	X	-	X	X	-
PMU02	---	X	-	X	---	X	---	X	---	---	---	---	---	X	---	---	X
PQU01	---	---	X	---	---	---	X	---	X	---	---	X	X	-	X	X	-
PQU02	---	---	-	X	---	X	---	X	---	---	---	---	X	-	---	X	X

<sup>1</sup> Espaços educativos como: cursos pré-vestibular; cursos de idiomas, clubes de lazer.

Concluimos, mediante o exposto no quadro, considerando as trajetórias formativas e as atuações profissionais dos 27 professores de CL, que:

- 09 deles (33,3%) apresentam processos formativos voltados à área de Educação;
- 13 deles (48,1%) apresentam, em sua trajetória profissional, processos formativos (Especialização, Mestrado e/ou Doutorado) voltados às suas áreas científicas disciplinares de referência para matéria escolar;
- 03 deles (11,1%) possuem Especialização relacionada com a área Educacional;
- 04 deles (15,0%) são especialistas nas suas áreas científicas disciplinares de referência para matéria escolar;
- 09 deles (33,3%) têm como formação acadêmica o Curso de Mestrado em Educação;
- 15 deles (55,5%) possuem Mestrado nas suas áreas científicas disciplinares de referência para matéria escolar;
- 07 deles (26,0%) apresentam formação acadêmica em nível de Doutorado na área de Educação;
- 11 deles (41,0%) tem Doutorado em suas áreas científicas disciplinares de referência para matéria escolar;

- 02 deles (7,4%) possuem Mestrado tanto na área Educacional como nas suas áreas científicas disciplinares de referência para matéria escolar;
- 02 deles (7,4%) não apresentam processos formativos em nível de Pós-Graduação.

Em relação aos espaços de atuação profissional, percebemos que:

- 11 deles (41,0%) possuem atuação em IES, sendo responsáveis por disciplinas da área Educacional;
- 11 deles (41,0%) têm atuação em IES, sendo responsáveis por disciplina das suas áreas científicas disciplinares de referência para matéria escolar;
- 05 deles (18,0%) atuam em IES, sendo responsáveis tanto por disciplinas da área Educacional como por disciplina das suas áreas científicas disciplinares de referência para matéria escolar;
- 12 deles (44,4%) possuem atuação em EEB, sendo responsáveis por disciplinas das suas áreas científicas.

Quanto às temáticas estudadas por esses profissionais, percebemos que:

- 07 deles (26,0%) desenvolvem pesquisas sobre ensino e sobre formação de professores em suas pesquisas;
- 09 deles (33,3%) desenvolvem pesquisas sobre o ensino;
- 01 deles (3,7%) desenvolve pesquisas sobre formação de professores;
- 07 deles (26,0%) desenvolvem pesquisas relacionadas às suas áreas de conhecimento da formação inicial;
- 01 deles (3,7%) desenvolve pesquisas que contemplam tanto o ensino como a sua área de conhecimento referente à sua formação inicial;
- 02 deles (7,4%) não desenvolvem pesquisa.

Por fim, em relação à produção bibliográfica dos professores de CL, constatamos que:

- 07 deles (26,0%) possuem produção bibliográfica contemplando as temáticas sobre ensino e sobre formação de professores;
- 10 deles (37%) englobam em suas produções a temática sobre o ensino;
- 02 deles (7,4%) contemplam em suas produções a temática sobre formação de professores;
- 08 deles (29,6%) englobam em suas produções temas referentes às suas áreas de conhecimento da formação inicial;
- 03 deles (11,1%) contemplam em suas produções temáticas referentes tanto ao ensino e como à área científica disciplinas de referencia para matéria escolar.

## **5. CONSTATAÇÕES E RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentamos as constatações e os resultados construídos, a partir das informações obtidas junto às fontes de pesquisa utilizadas, para responder às cinco questões de pesquisa desse trabalho:

- 1. Que prescrições/orientações, contidas em normativas legais, da Educação Brasileira, vinculam-se à promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura?***
- 2. Que relações são estabelecidas entre essas prescrições e as formas de organização curricular de Cursos de Licenciatura?***
- 3. Que relações são estabelecidas entre essas prescrições e as atividades desenvolvidas no decorrer do processo de formação inicial de professores?***
- 4. Que concepções de teoria, de prática e relações entre elas são manifestadas por professores responsáveis por disciplinas cujas atividades buscam promover a articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura?***
- 5. De que forma o desenvolvimento de atividades que buscam promover a articulação entre teoria e prática, durante processos de formação inicial de professores pode contribuir para a atuação profissional do futuro professor de Educação Básica?***

O capítulo está estruturado de modo que cada item/sessão corresponde a cada uma dessas questões. Ao final de cada item/sessão, apresentamos uma síntese das constatações encontradas no decorrer desse estudo.

A partir do conjunto dessas constatações, também procuramos responder, de maneira implícita, o problema de pesquisa proposto:

***Como ocorrem as relações entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura da UFSM?***

## **5.1. ORIENTAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA ARTICULAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO TEÓRICA E A DIMENSÃO PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA PRESENTES NAS NORMATIVAS LEGAIS NACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Para responder à primeira questão de pesquisa, utilizamos como fonte de informação sete normativas legais nacionais para formação de professores para a educação básica, já mencionadas no capítulo anterior.

Para a análise dessas normativas legais, organizamos os resultados a partir das seguintes categorias:

1. Concepções de teoria e de prática;
2. Formas de relação entre teoria e prática;
3. Espaços para a efetivação da relação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura;
4. Formas de articulação entre as dimensões teórica e prática na organização de Cursos de Licenciatura;
5. Envolvimento dos professores formadores na articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura;

Para cada uma das categorias criadas, utilizamos quadros para ilustrar a frequência de aparição - absoluta (FA) e relativa (FR) - de determinadas informações (TERRAZZAN, 2006).

Para organizar o preenchimento desses quadros atribuímos códigos a cada documento analisado, por exemplo, para o Parecer CNE/CP 9/2001 utilizamos o código "Par 9/01". Além disso, procuramos ilustrar as informações contidas nos quadros com fragmentos desses documentos, de modo a favorecer o entendimento da nossa análise.

### **Concepções de teoria e de prática**

Nessa categoria, identificamos os significados que são atribuídos a esses termos nos documentos analisados.

**Quadro 07 – Concepções de teoria e de prática**

Informações	FA	FR (%)	Documentos
Teoria relacionada a pesquisa e Prática relacionada a (re)criação de conhecimento	1	14	Par 9/01
Teoria relacionada a conceitos e Prática relacionada a execução	2	28	Par 21/01, Par 28/01
Não fazem referência a esse aspecto	4	58	LDBEN, Par 27/01, Res 1/02, Res 2/02

Conforme o quadro 07, percebemos que os documentos analisados trazem dois tipos de significados atribuídos aos termos teoria e prática. No primeiro caso, considera-se que a teoria esteja relacionada à pesquisa e à construção do conhecimento de modo geral e que a prática esteja voltada para a reconstrução desse mesmo conhecimento.

Teorias são construídas sobre pesquisas [...] De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. (Parecer CNE/CP 9/2001)

Percebemos a vinculação de teoria e prática com o desenvolvimento da pesquisa, de modo que a teoria fundamenta a pesquisa, mediante a construção de conhecimento, cabendo à dimensão prática proporcionar mecanismos para que se verifique a sua validade e para que se reconstrua esse conhecimento.

No outro caso, a prática está relacionada à execução, atuação e produção de algo e a teoria está relacionada aos conceitos e significados que darão sentido ao fazer.

[...] consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (Parecer CNE/CP 21/2001)

Nesse caso, os significados atribuídos a esses termos são próximos aos comumente encontrados no senso comum da sociedade em que vivemos, a qual considera a teoria como conceitos e idéias e a prática como ação e aplicação de teoria.

Notamos aqui a presença das duas formas de relação entre teoria e prática existentes na literatura, já anunciadas em nosso referencial teórico (VÁZQUEZ, 1986; SAVIANI, 1994; GAMBOA, 1995; DELEUZE, 1996; CANDAU e LELLIS, 1999; MONTERO, 2005; entre outros).

As concepções de teoria e prática apresentadas no primeiro caso envolvem a visão associativa de articulação entre essas duas dimensões da realidade. O segundo caso se enquadra na visão dissociativa, em que predomina a dicotomia entre ambas.

Chama-nos a atenção o fato de que, apesar de todos os documentos abordarem a “relação teoria-prática”, a maioria deles não se refere aos significados atribuídos a esses termos.

Percebemos que abordar de forma satisfatória a relação entre teoria e prática não é tarefa fácil, é preciso ter definido para si o que se entende por teoria e por prática e de que forma essas duas dimensões da realidade devem se relacionar. Sem essa definição, podemos nos defrontar com situações como essa em que documentos que devem orientar a formação inicial de professores apresentam concepções totalmente distintas sobre teoria e prática, um dos eixos articuladores da formação docente.

### Formas de relação entre teoria e prática

Nessa categoria, procuramos identificar as formas como a relação teoria-prática é abordada nos documentos analisados.

#### Quadro 08 – Formas de relação entre teoria e prática

Informações	FA	FR*(%)	Documentos
Articulação entre teoria e prática	6	60	LDBEN, Par 9/01, Par 21/01, Par 28/01, Res 1/02, Res 2/02
Dicotomia entre teoria e prática	3	30	Par 9/01, Par 21/01, Par 28/01
Não fazem referência a esse aspecto	1	10	Par 27/01

\*Frequências calculadas considerando 10 documentos, pois as partir das diferentes formas de abordagem da relação teoria-prática nos Pareceres CNE/CP 9/2001, 21/2001 e 28/2001 apresentam informações referentes a mais de um aspecto.

De acordo com o quadro 08, constatamos que apenas um documento não faz referência às formas como podem ocorrer a relação entre teoria e prática, o que é

possível entender devido ao fato dele dar nova redação ao item do Parecer CNE/CP 09/2001 que apontava que Estágio Curricular deveria ocorrer desde o início do curso e estabelece que o início das atividades desse componente curricular deve ocorrer a partir da segunda metade do curso.

Os seis documentos trazem a possibilidade de essas duas dimensões da realidade serem indissociáveis, isto é, dependentes uma da outra.

A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: I - a *associação entre teorias e práticas* [...] (Lei 9.394/96 - LDBEN)

O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. (Parecer CNE/CP 28/2001)

[...] integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a *articulação teoria-prática* garanta [...] as seguintes dimensões dos componentes comuns: [...] prática como componente curricular, [...] estágio curricular supervisionado [...] conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; [...] outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Resolução CNE/CP 2/2002)

Podemos perceber que nesses documentos prevalece a visão associativa de articulação entre teoria e prática. e, no segundo caso, predomina a visão dissociativa de dicotomia entre essas duas dimensões da realidade.

Esse fato reforça o que comentamos no item anterior sobre a presença de concepções e de visões distintas nos documentos que orientam a formação inicial de professores.

Ressaltamos que todos esses documentos trazem orientações para que as organizações curriculares dos Cursos de Licenciatura favoreçam a articulação entre as dimensões teórica e prática da formação de professores. Apesar disso, não indicam formas de operacionalização dessa articulação.

### **Espaços para a efetivação da relação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura**

Nessa categoria, procuramos identificar em que momentos ou espaços da formação inicial estão previstas atividades que promovam a articulação entre as dimensões teórica e prática na formação dos futuros professores.

**Quadro 09 – Espaços para a relação entre teoria e prática em CL**

Informações	FA	FR (%)	Documentos
Estágio Curricular Pré-Profissional	2	28	LDBEN, Par 27/01
Todos os componentes curriculares	4	58	Par 21/01, Par 28/01, Res 1/02, Res 2/02
Não há especificação de espaços	1	14	Par 9/01

A partir do quadro 09, constatamos que em um dos documentos analisados esse aspecto não é abordado.

Em dois dos documentos analisados, considera-se que a articulação entre teoria e prática ocorrerá durante o desenvolvimento dos ECPP.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (Lei 9.394/96 - LDBEN)

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional [...] (Parecer CNE/CP 27/2001)

O ECPP há tempos é considerado como o espaço propício para a articulação entre teoria e prática nos Cursos de Licenciatura. No entanto, a forma como vinha sendo oferecido, no final do curso e desarticulado dos demais componentes curriculares, não favorecia essa articulação.

Os documentos analisados prevêem que o licenciando assuma essa responsabilidade desde o início de sua formação inicial, fazendo com que ele vivencie desde cedo a realidade que o espera na sua futura atuação profissional. Para que isso ocorra, os documentos sugerem que a articulação teoria-prática deverá estar presente em todos os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura.

A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (Parecer CNE/CP 21/2001)

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001. *“Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como*

*uma dimensão do conhecimento, que está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional.” (Parecer CNE/CP 28/2001)*

[...] A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. [...] A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. [...] No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (Resolução CNE/CP 1/2002)

[...] integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a *articulação teoria-prática* garantida [...] as seguintes dimensões dos componentes comuns: [...] prática como componente curricular, [...] estágio curricular supervisionado [...] conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; [...] outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Resolução CNE/CP 2/2002)

Consideramos que o fato de a maioria das atuais normativas prever a articulação entre as dimensões teórica e prática em todos os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura é um progresso na legislação nacional sobre formação de professores em relação às legislações anteriores, cabendo aos responsáveis pelos cursos de formação de professores (coordenadores e professores formadores) se responsabilizarem por uma formação que privilegie a articulação entre os conhecimentos teórico e prático aos alunos desses cursos.

### **Formas de articulação entre as dimensões teórica e prática na organização de Cursos de Licenciatura**

Nessa categoria, buscamos identificar como as normativas legais sugerem que a articulação entre as dimensões teórica e prática devem estar previstas na organização das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura.

#### **Quadro 10 – Articulação entre teoria e prática na organização de CL**

<b>Informações</b>	<b>FA</b>	<b>FR (%)</b>	<b>Documentos</b>
A partir da definição de carga-horária	4	58	LDBEN, Par 21/01, Par 28/01, Res 2/02
A partir da aprendizagem por competências	1	14	Par 9/01
Como eixo articulador	1	14	Res 1/02
Não fazem referência a esse aspecto	1	14	Par 27/01

Podemos observar no quadro 10 que todos os documentos apresentam sugestões para que as configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura estejam organizadas de modo a promover a articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática.

A maioria delas (três) se refere apenas à definição de carga horária para que essas duas dimensões sejam trabalhadas em conjunto.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (Lei 9.394/96 - LDBEN)

[...] este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB. Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada. (Parecer CNE/CP 21/2001)

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica [...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a *articulação teoria-prática* garanta [...] seguintes dimensões dos componentes comuns: [...] quatrocentas horas de prática como componente curricular [...] quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado [...] mil e oitocentas horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; [...] duzentas horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Resolução CNE/CP 2/2002)

Consideramos que essa forma arbitrária de organizar a articulação entre teoria e prática nas configurações curriculares de Cursos de Licenciatura é resultado de um embate político e social, o qual parte da idéia de que a definição de carga horária mínima para os componentes curriculares possibilita o trabalho efetivo de todas as dimensões da formação docente.

No entanto, consideramos que a simples definição de carga horária não garante que se trabalhem todas essas dimensões, pois apenas a definição de carga horária não é suficiente para que isso ocorra, mas, sim, o comprometimento com o trabalho docente do professor formador.

Outra sugestão é de que essa articulação ocorra mediante a aprendizagem de competências que serão mobilizadas na futura atuação profissional dos professores da educação básica.

A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (Parecer CNE/CP 9/2001)

Nesse caso, considera-se a profissionalização do professor como um processo de constante formação e o desenvolvimento das competências como mecanismo curricular para a mobilização do conhecimento em ação, o saber construído mediante práticas educativas concretas. Para que se promova a aprendizagem de competências, a formação do professor deve se desenvolver em estreita vinculação com o exercício profissional e o conteúdo deve ser visto como um meio para alcançá-las, deixando de ser o eixo norteador da formação docente.

Por último, temos a sugestão de que a relação entre as dimensões teórica e prática ocorra a partir de um eixo articulador dessas duas dimensões, sendo que toda a formação inicial deverá estar organizada a partir desse eixo.

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: [...] eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (Resolução CNE/CP 1/2002)

Aqui temos o que parece ser consenso na literatura da área educacional, nos últimos anos, organizar a relação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação de professores, a partir de um eixo articulador dessas duas dimensões, ou seja, os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura devem estar organizados a partir desse eixo, de modo que a articulação entre teoria e prática ocorra em todos os momentos da formação inicial de professores e não apenas em ocasiões específicas, como é o caso do ECPP. (SAVIANI, 1994; GAMBOA, 1995; CANDAU e LELLIS, 1999; MONTERO, 2005; entre outros).

## **Envolvimento dos professores formadores na articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura**

Nessa categoria, procuramos identificar referências às formas de envolvimento dos professores formadores de professores na promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática.

### **Quadro 11 – Envolvimento dos professores formadores na articulação entre teoria e prática**

<b>Informações</b>	<b>FA</b>	<b>FR (%)</b>	<b>Documentos</b>
Atuação coletiva	3	42	Par 9/01, Par 27/01, Res 1/02
Não mencionam esse aspecto	4	58	LDBEN, Par 21/01, Par 28/01, Res 2/02

A partir do quadro 11, percebemos que apenas três normativas legais analisadas fazem referência a esse aspecto. A única referência encontrada foi que, para que se desenvolvam essas duas dimensões de forma articulada, é necessário que os professores formadores trabalhem coletivamente.

Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de coordenação da dimensão prática. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar (Parecer CNE/CP 9/2001)

[...] o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (Parecer CNE/CP 27/2001)

[...] a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação (Resolução CNE/CP 1/2002)

Entendemos que o trabalho coletivo entre os professores formadores se faz necessário para a articulação entre teoria e prática na medida em que, tanto os componentes curriculares como as próprias disciplinas, estão sob a responsabilidade de diferentes formadores e para que exista vínculo entre os

diferentes conhecimentos a serem trabalhados é preciso que os professores trabalhem, planejem e avaliem em coletivo.

É comum comentários de licenciandos dizendo que não conseguem estabelecer relações entre os conhecimentos trabalhados ao longo da formação e, ainda pior, entre esses conhecimentos e o mundo do trabalho. Então, o trabalho coletivo dos professores formadores deve se desenvolver no sentido de superar essa desarticulação e relacionar os diferentes conhecimentos e dimensões da formação docente.

Nesse sentido, consideramos imprescindível que haja momentos previstos para propiciar o trabalho coletivo entre os professores formadores de CL.

\*

\* \*

*As prescrições/orientações contidas em normativas legais, da Educação Brasileira, que vinculam-se à promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura vão no sentido de que a relação entre essas duas dimensões ocorra a partir de um eixo articulador, sendo que toda a formação inicial docente deverá estar organizada a partir desse eixo.*

Esse também parece ser um consenso na literatura da área educacional, nos últimos anos, organizar a relação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação de professores, de modo que a articulação entre teoria e prática ocorra em todos os momentos da formação inicial de professores e não apenas em ocasiões específicas, como por exemplo, no componente curricular ECPP.

De modo geral, as normativas legais analisadas têm procurado privilegiar a práxis educacional do licenciando para que ele seja capaz de agir crítica e autonomamente na sua futura atuação profissional.

Conforme algumas normativas legais analisadas (Pareceres CNE/CP 09/2001; 21/2001; 27/2002; 28/2001; Resoluções CNE/CP 01/2002; 02/2002), a articulação entre teoria e prática deve ocorrer tanto em disciplinas que tenham carga

horária dedicada à Prática como Componente Curricular, distribuídas ao longo do curso, como em disciplinas referentes aos ECPP, iniciando a partir da segunda metade do curso.

Para isso, está previsto o cumprimento de mínimo oitocentas (800) horas, quatrocentas (400) horas para cada um dos dois componentes curriculares citados. No entanto, essas normativas não fornecem elementos e nem indicam formas para a operacionalização dessa articulação, tratando apenas da definição de carga horária.

Além disso, essas normativas legais orientam para que os professores formadores de CL trabalhem de forma conjunta, objetivando uma formação inicial mais abrangente e sólida, no sentido de favorecer a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e as situações vivenciadas no ambiente escolar.

Sendo assim, consideramos que as propostas das atuais normativas legais para formação de professores da educação básica, no que se refere à articulação entre teoria e prática, apontam caminhos para avanços significativos no horizonte do desenvolvimento da práxis educacional, da profissionalidade docente e da formação da identidade profissional docente.

## **5.2. RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE AS PRESCRIÇÕES CONTIDAS EM NORMATIVAS LEGAIS NACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM**

Para responder à segunda questão de pesquisa, utilizamos como fontes de informação os Projetos Político-Pedagógicos de dezenove CL da UFSM, já apresentados no capítulo anterior.

Para a análise desses documentos foram criadas as seguintes categorias:

1. Referência à relação entre teoria e prática na formação inicial de professores;
2. Propostas de envolvimento dos professores formadores na articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura;
3. Organização das disciplinas referentes aos ECPP;
4. Organização das disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC.

Assim, como no item anterior, para algumas categorias criadas, utilizamos quadros para ilustrar a frequência de aparição - absoluta (FA) e relativa (FR) - de determinadas informações (TERRAZZAN, 2006).

Para organizar o preenchimento desses quadros indicamos o nome do Curso de Licenciatura referente ao PPP que foi analisado e também procuramos ilustrar as informações contidas nos quadros com fragmentos desses documentos, de modo a favorecer o entendimento da nossa análise.

Apresentamos, a seguir, algumas constatações criadas a partir da análise desses documentos.

### **Referência à relação entre teoria e prática na formação inicial de professores**

Nessa categoria, buscamos identificar se os PPP dos Cursos de Licenciatura investigados fazem algum tipo de referência à relação entre teoria e prática durante o processo de formação inicial de professores e que “significados” são dados à

necessidade de se articular essas duas dimensões da realidade na formação docente. Essa categoria foi elaborada com o intuito de verificar se os PPP desses Cursos incorporaram em seus conteúdos as orientações das normativas legais nacionais sobre formação de professores da educação básica, bem como as discussões e os estudos existentes na literatura sobre esse assunto.

É importante lembrar que todos os cursos de graduação da UFSM, incluindo as Licenciaturas, passaram, recentemente, por um processo de reformulação de suas configurações curriculares. Esse processo incluiu a elaboração de PPP adequados às particularidades de cada curso.

No entanto, houve orientações superiores internas para os itens mínimos que deveriam constar nesses documentos, gerando assim certa padronização. Isto, de certa forma, facilitou o trabalho de coleta das informações, sobretudo, para efeito de comparações entre os cursos. Os itens mínimos constantes em todos os PPP de cursos de graduação da UFSM são: Apresentação, Justificativa, Perfil desejado dos formandos, Papel dos docentes, Estratégias, Pedagógicas, Currículo, Avaliação e Recursos Materiais e Humanos.

A seguir, apresentamos nossas constatações a partir das informações coletadas nesses documentos. Os tópicos considerados fundamentais para a nossa análise foram grifados para facilitar nossa leitura.

O PPP do Curso de Licenciatura em Artes Visuais menciona a idéia da necessidade de se articular as dimensões teórica e prática na formação de seus licenciandos quando apresenta o perfil desejado dos formandos.

Espera-se que o futuro professor de Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, ao final do seu processo de graduação, tenha: [...] Capacidade para o exercício profissional do ensino da arte com pleno domínio do conhecimento da **práxis artística e educacional**; (PPP Curso de Licenciatura em Artes Visuais, 2004, PERFIL DESEJADO DO FORMANDO)

Essa única referência do PPP do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pode sugerir a ausência de preocupação em promover a articulação entre essas duas dimensões da formação inicial. Além disso, consideramos esse fragmento bastante superficial, pois não nos permite um maior aprofundamento para sua interpretação. Entendemos que, nesse curso, a articulação entre teoria e prática deverá acontecer a partir do domínio de conhecimentos específicos da área de Artes

e de conteúdos educacionais, aqui entendidos como conhecimentos de natureza pedagógica.

O Curso de Ciências Biológicas oferece duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura e possui um único PPP para o curso. Conforme mencionamos no capítulo anterior, a entrada no Curso é única, sendo que a opção pela habilitação pretendida deve ser feita no final do terceiro semestre. Todos os itens do PPP, exceto o item “Currículo”, são comuns às duas habilitações, o que, em nossa opinião, pode dificultar a formação identitária dos profissionais formados pelo curso.

No PPP do Curso de Ciências Biológicas, a idéia de relação entre teoria e prática é mencionada quando são apresentadas as estratégias pedagógicas que serão utilizadas para a formação do profissional que o Curso deseja formar.

Estimular a ampla participação dos acadêmicos em ***aulas teóricas, aulas práticas***, seminários, congressos, conferências, cursos extracurriculares, estágios profissionais, iniciação científica, trabalhos de extensão, monitorias, grupos de estudos, e outras atividades, que possam contribuir para a formação dos biólogos, deve ser uma meta constante dentro do Curso. (PPP do Curso de Ciências Biológicas, 2005, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS)

A partir desse fragmento, podemos inferir a idéia de distinção e/ou oposição das dimensões teórica e prática durante formação inicial de professores, pois está explícita a distinção entre os dois tipos de aulas: teóricas e práticas e não há indicação de formas de integração entre esses dois tipos de aulas.

No PPP do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno a referência a relação teoria-prática aparece no item Estratégia Pedagógicas ao expressar o entendimento de prática educativa.

[...] ***a prática educativa deve ser concebida como espaço de materialização do processo educativo, que conjuga teoria e prática.*** Assim, entende-se a prática educativa como aquela realizada por sujeitos-professores e alunos universitários capazes de elaborar projetos, dominando os meios de produção para concretizá-los, agindo intencionalmente e que, utilizando-se de linguagens diversas, geram dinâmica e, continuamente, resultados plenos de valores humanos. (PPP do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno, 2009, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS)

Outro fragmento do PPP desse Curso de Licenciatura em que é mencionada a idéia de relação entre teoria e prática é o que se refere ao espaço da dimensão prática no currículo formativo desse curso.

Neste contexto, **o currículo formativo do Curso de Licenciatura em Educação Especial - Noturno deve garantir o desenvolvimento das dimensões teórico-práticas e prático-teóricas, na formação do profissional que almejamos formar na UFSM/CE.** Nesse sentido, a prática é um componente curricular, um espaço privilegiado de aprendizagens, vivenciadas ao longo do curso, pois é por nós entendida como uma prática social específica que se caracterizam pela explicitação, compreensão e conscientização de objetivos, através da ação científica, planejada e organizada. Além de ser garantido o espaço para a prática desde o início do curso, deverá ser garantido, também, no último ano de curso, a partir da escolha flexível do aluno no contexto do currículo, o estágio curricular. (PPP do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno, 2009, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS)

Esse fragmento expressa a idéia de um currículo voltado para a articulação entre teoria e prática e aponta que a dimensão prática será desenvolvida ao longo do curso de formação.

Os objetivos do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno também estão voltados à articulação entre teoria e prática.

O Curso de Licenciatura em Educação Especial – noturno - pretende: [...] Oportunizar a formação de profissionais em Educação Especial, alicerçada nos valores humanos e éticos, tendo esse que **construir em si a competência teórica e prática para o enfrentamento das complexidades emergentes do contexto social, econômico, político, cultural e, especificamente educacional,** em que a demanda de sujeitos dessa profissão está inserida. (PPP do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno, 2009, OBJETIVOS)

Nesses fragmentos podemos perceber a preocupação em incorporar a articulação entre teoria e prática no currículo do curso de modo a atender a um dos objetivos do mesmo.

O PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física afirma que esse curso tem se preocupado, há algum tempo, com a atuação dos licenciandos e egressos em projetos interdisciplinares, sendo essa uma das formas de se articular teoria e prática na formação de professores.

Historicamente o Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM tem se caracterizado pela atuação em projetos e equipes interdisciplinares, envolvendo diferentes áreas da UFSM como a Educação Especial, a Fisioterapia, a Medicina, a Enfermagem e a Pedagogia. Nessas ações têm atuado também egressos do Curso. Entende-se esta como uma **forma concreta de interagir com o meio acadêmico, aliando teoria e prática,** e aperfeiçoar a formação de ex-alunos, através de ações que permitam estabelecer uma educação e/ou formação continuada. (PPP Curso de Licenciatura em Educação Física, 2005, APRESENTAÇÃO)

Além disso, no PPP desse Curso está explicitado que o seu objetivo é o de...

Formar professores para atuar na Educação Básica no sentido de: [...] Desenvolver **ações teórico-práticas** em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade [...] (PPP Curso de Licenciatura em Educação Física, 2005, OBJETIVOS)

Entendemos que o termo “teórico-práticas” remete à idéia de articulação entre essas duas dimensões. Sendo assim, o objetivo do curso prevê a formação de licenciandos capazes de desenvolver essa articulação na futura atuação profissional. Além disso, percebemos que o perfil do profissional que o curso deseja formar também está pautado nessa necessidade de aliar as dimensões teórica e prática na formação de professores de educação física.

O egresso, licenciado em Educação Física pela UFSM, deve contribuir com sua atuação no **fortalecimento e embasamento teórico-prático da sua área de conhecimento**, legitimando novos contextos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento integral do ser humano [...] (PPP Curso de Licenciatura em Educação Física, 2005, PERFIL DESEJADO DO FORMANDO)

No PPP do Curso de Licenciatura em Filosofia, a menção à articulação entre teoria e prática surge na apresentação das estratégias pedagógicas referentes ao conjunto de disciplinas dedicadas à formação didático-pedagógica dos licenciandos, as quais prevêem a...

Vinculação do estudo e da pesquisa em filosofia ao seu ensino. O que se projeta aqui é a experiência pedagógica em filosofia como aquela que **não pode separar a teoria da prática**. Este vínculo deve ser buscado mediante um processo permanente de interação dos conteúdos estudados com a vida filosófica como um todo, isto é, enquanto vida que não só manifesta e compreende o trabalho de reflexão como repercutindo diretamente na transformação da realidade, mas também como atividade que se deixa interpelar pelas questões e desafios propostos pela realidade. A esse respeito, as disciplinas de **Didática em Filosofia e Prática em Filosofia** terão um papel fundamental, pois é nesse espaço que a especificidade do universo conceitual da filosofia deverá ser trabalhada a partir dos problemas inerentes ao seu ensino. (PPP do Curso de Licenciatura em Filosofia, 2004, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS)

Nesse fragmento, podemos perceber que teoria e prática, na experiência pedagógica, são dimensões consideradas indissociáveis. A associação entre essas duas se dará a partir da articulação entre os conhecimentos específicos da área de

filosofia e os desafios propostos pela realidade do mundo da vida, o que contribuirá para a futura atuação do professor de filosofia.

Os Cursos de Licenciatura em Física Diurno e Noturno possuem o mesmo PPP, apesar de serem cursos com entradas separadas no processo seletivo. O PPP desses CL não apresenta a preocupação explícita de articular essas duas dimensões de forma explícita.

No PPP do Curso de Licenciatura em Geografia, a articulação entre teoria e prática é explicitada, superficialmente, na apresentação do perfil do profissional a ser formado pelo Curso.

O Curso de Geografia - Licenciatura Plena - da UFSM prevê como habilidades gerais que o aluno deve desenvolver as apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Geografia (Resolução CNE/CPC 14 de 13 de março de 2002), inerentes ao profissional de Geografia e que devem orientar os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Graduação no Brasil, sejam de Licenciatura ou de Bacharelado, e as apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior (Resolução CNE/CP 1 e 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002): [...] **articular elementos empíricos e conceituais**, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; [...] (PPP do Curso de Licenciatura em Geografia, 2004, PERFIL DESEJADO DO FORMANDO)

Nesse fragmento, podemos perceber que o PPP do Curso de Licenciatura em Geografia considera que a necessidade de articulação entre teoria e prática durante o processo de formação inicial não é exclusividade das Licenciaturas, pois o PPP desse Curso também remete essa necessidade aos Cursos de Bacharelado em Geografia.

O Curso de História oferece duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura e possui um único PPP para o curso. A entrada, no processo seletivo, no Curso é única, sendo que os graduando são formados nas duas habilitações.

Não encontramos referências às formas de relação ou à necessidade de articulação entre teoria e prática no corpo textual do PPP do Curso de História - Licenciatura e Bacharelado.

Os PPP dos Cursos de Licenciatura da Área de Letras - Espanhol, Inglês e Português e suas respectivas literaturas possuem o mesmo conteúdo em seus textos iniciais. A especificidade de cada curso é apresentada apenas a partir do item “Estratégias Pedagógicas” e “Currículo”. Sendo assim, as referências à articulação

entre teoria e prática, apresentadas a seguir, foram encontradas nos três PPP desses Cursos.

Logo no item “Justificativa” - de (re) elaboração dos PPP - dos três Cursos da Área de Letras, encontramos uma referência à necessidade de se relacionar teoria e prática durante o processo formativo.

[...] a comunidade do Curso de Letras entendeu que o sistema de formação apresentava falhas e não oferecia **condições para que o sujeito estabelecesse relações sobre o que estava aprendendo, não somente no processo formativo, mas na vida cotidiana, na vida do trabalho e na vida pessoal**. Acredita-se que esta volta constante sobre o que se fez, sobre o que se vive, sobre o que se é, sobre o que se faz, é o único meio de preencher as lacunas em relação ao saber. (PPP dos Cursos de Licenciatura em Letras - Espanhol, Inglês e Português e respectivas literaturas, 2004, JUSTIFICATIVA)

Nesse fragmento, percebemos a presença da principal exigência dos licenciandos: uma formação que promova a relação entre os conteúdos conceituais e as ações que serão desenvolvidas no futuro espaço de trabalho. O fato de os PPP dos Cursos de Licenciatura Área de Letras levarem em conta essa reclamação para a reformulação das configurações curriculares deles tem considerável importância, pois muitos dos Cursos em análise não deram abertura para reivindicações propostas pelo corpo discente.

A necessidade de se articular teoria e prática na formação inicial de professores volta a ser mencionada no objetivo geral dos três Cursos.

O acadêmico de Letras, das três habilitações, a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) deverá: refletir analítica e criticamente sobre a linguagem nos aspectos lingüístico, histórico, social, cultural, estético, político, psicológico e educacional, estabelecendo a **relação entre teoria e prática** em uma dimensão criativa e ética. (PPP dos Cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol, Inglês e Português e respectivas literaturas, 2004, OBJETIVOS)

Para alcançar esse objetivo, os Cursos de Licenciatura Área de Letras pretendem que o profissional formado nesses Cursos tenha no seu perfil...

[...] autonomia e criticidade, competência lingüística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula e disposto a desempenhar atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão. Portanto, tal profissional deve apresentar flexibilidade, iniciativa, vendo o outro como sujeito e não como mero objeto. Essa orientação vem ao encontro das **necessidades há muito constatadas de o aluno iniciar seu contato com a sala de aula e,**

**conseqüentemente, com a escola já nos primeiros semestres de seu curso. Isso contribuirá para que sua formação se dê de forma integral, associadas teoria e prática, num envolvimento «in loco» da realidade** que faz parte do cotidiano das escolas da região de Santa Maria. (PPP dos Cursos de Licenciatura em Letras - Espanhol, Inglês e Português e respectivas literaturas, 2004, PERFIL DESEJADO DO FORMANDO)

As estratégias pedagógicas utilizadas para formar o profissional desejado por esses três Cursos também prevêem a articulação entre teoria e prática.

Ao colocar o aluno, desde os primeiros semestres, em contato com a prática docente, tenta-se minimizar os problemas enfrentados por ele ao se deparar com o estágio curricular. **Diminui-se, assim, a distância entre a teoria e a prática**, uma vez que o aluno passa a atuar também, ao longo do curso, como agente no processo de ensino e de aprendizagem seja de uma língua (materna ou estrangeira) de literatura, seja de conteúdos lingüísticos, e não apenas enquanto sujeito que, passivamente, recebe informações. (PPP dos Cursos de Licenciatura em Letras - Espanhol, Inglês e Português e respectivas literaturas, 2004, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS)

Nesses dois últimos fragmentos, podemos perceber que a associação entre teoria e prática se dará desde o início do curso de formação, pois, assim, se oportunizará a possibilidade de relacionar essas duas dimensões de forma associativa, a partir da articulação entre os conhecimentos específicos da área de línguas e os desafios propostos pela realidade escolar, o que contribuirá para a futura atuação do professor de línguas.

O Curso de Matemática Diurno oferece duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura, ou seja, no corpo do PPP desse curso há informações tanto de uma habilitação como de outra e a distinção é feita apenas no item “Currículo”. A entrada, no processo seletivo, é feita de forma conjunta e os graduandos devem optar por seguir apenas uma das habilitações no final do quarto semestre.

A UFSM também oferece o Curso de Licenciatura em Matemática Noturno e, nesse caso, às informações constantes no PPP desse curso são idênticas às informações referentes à habilitação Licenciatura contidas no PPP do Curso de Matemática Diurno.

Assim, nesses dois Cursos (de Licenciatura em Matemática), a relação entre teoria e prática é mencionada logo na apresentação dos seus PPP.

O ponto central da estrutura curricular para o curso de Licenciatura em Matemática objetiva a interdisciplinaridade e a **articulação entre conteúdos e metodologias** visando abordar de forma associada os conteúdos e o respectivo tratamento didático, condição essencial para a

formação de futuros docentes. Justifica-se que a nova Matriz Curricular não obriga e sim **oportuniza ao aluno da Licenciatura em Matemática, desde cedo, o contato com disciplinas de caráter pedagógico e prático.** (PPP dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática Diurno e de Licenciatura em Matemática Noturno, 2005, APRESENTAÇÃO)

Nesse fragmento, entendemos que a idéia de articulação entre teoria e prática está relacionada ao termo “articulação entre conteúdos e metodologias”, umas das contribuições para a atuação do futuro professor da educação básica, a partir da articulação entre teoria e prática, apontadas pelas normativas legais.

No PPP do Curso de Licenciatura em Música, a relação entre teoria e prática é mencionada logo em sua apresentação.

De forma recorrente, são apontados pelo corpo docente e discente do Curso, bem como pelos atuais alunos e pelos egressos, o **desequilíbrio entre teoria e prática no projeto de construção da formação profissional.** No caso específico de um Curso de Licenciatura em Música, tal **desequilíbrio é acentuado pelo fato de ter-se teorias e práticas musicais conjuntamente a teorias e práticas educativas.** Sem dúvida, esse processo necessita ser redimensionado em uma matriz curricular que atenda as demandas da formação profissional e esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógico da UFSM. (PPP do Curso de Licenciatura em Música, 2005, APRESENTAÇÃO)

Esse fragmento enquadra esse Curso em mais um caso em que podemos inferir a idéia de distinção e/ou oposição das dimensões teórica e prática na formação de professores, pois também está explícita a distinção entre os dois tipos de atividades: teóricas e práticas. Além disso, existe outra distinção apresentada que é entre teorias e práticas educacionais e musicais, o que segundo o PPP do Curso favorece o desequilíbrio na relação entre essas duas dimensões da formação de professores. Esse desequilíbrio entre teoria e prática na formação inicial de professores justifica a proposta de reformulação do Curso de Licenciatura em Música.

Para isso, apresenta-se uma matriz curricular que pretende uma **maior integração entre teoria e prática, quer no âmbito do conhecimento educacional, quer no âmbito de conhecimentos musicais.** Ao mesmo tempo, pretende-se a ampliação de espaços para atuação profissional do futuro professor de música. (PPP do Curso de Licenciatura em Música, 2005, JUSTIFICATIVA)

Sendo assim, espera-se que o futuro professor de música seja um profissional capaz de mobilizar os saberes docentes, de modo a articular conhecimentos teóricos e práticos da música e da educação durante a sua atuação profissional.

[...] Por tratar-se de um professor, precisa desenvolver **saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos da música e da educação**. Ressalta-se a importância desse sujeito possuir o domínio do conhecimento musical que o possibilitam apreciar, fazer e criar música. Da mesma forma, é importante que o aluno tenha domínio de algum instrumento musical que o possibilite fazer música individualmente ou em grupo. (PPP do Curso de Licenciatura em Música, 2005, PERFIL DESEJADO DO FORMANDO)

No PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno, a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores é mencionada logo na sua apresentação.

[...] se por um lado, temos a orientação para a constituição de quadros profissionais próprios aos cursos, engajados efetivamente com esses, por outro, temos a departamentalização que, em certos casos, separa os professores de um Curso, inclusive pela distância física dos prédios em que se situam tais departamentos. Conscientes dos desafios impostos por essa estrutura, a proposição do Curso de Licenciatura em Pedagogia vem buscando alicerçar-se em uma **visão de educação aberta, conquistando espaços de realização da teoria e da prática educativas**. Essa proposta possibilita construir competências relevantes, nas quais o domínio de saberes da docência, da postura autônoma, de atitudes cidadãs, do domínio de conhecimentos e de estratégias flexíveis, promova continuamente desafios e, conseqüentemente, consolide a formação e a ação profissional do professor. (PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno, 2007, APRESENTAÇÃO)

Nesse fragmento, o PPP do Curso apresenta um obstáculo para a efetivação da articulação entre as dimensões teórica e prática na formação de professores: a departamentalização. A maneira encontrada por esse curso para enfrentar esse obstáculo foi a forma de organização das disciplinas chamadas “Práticas Educativas” (PED). Essas disciplinas são ofertadas entre o primeiro e sétimo semestres do Curso e têm sua carga horária contabilizada como PCC. Uma maior descrição do funcionamento dessas disciplinas será apresentada adiante na categoria de análise referente à organização das disciplinas que têm carga horária parcial ou totalmente dedicada à PCC.

Além disso, uma forma de promover a articulação entre as dimensões teórica e prática nesse Curso de Licenciatura é apresentada nos seus objetivos.

[...] desenvolver **conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional** de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais; [...] (PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno, 2007, OBJETIVO)

Para alcançar esse objetivo, o Curso pretende formar um profissional capaz de mobilizar saberes docentes que promovam a articulação entre essas duas dimensões da formação docente.

Este profissional, que tem como base de formação a docência, precisará **desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos** no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. (PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno, 2007, PERFIL DESEJADO DO FORMANDO)

A partir desses dois últimos fragmentos, percebemos a necessidade que o Curso apresenta de articular teoria e prática na formação de seus licenciandos para promover uma formação mais próxima da realidade a ser vivenciada na futura atuação profissional.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno possui um PPP diferente do Curso Diurno. Esse Curso também menciona a necessidade de se articular teoria e prática desde o início da formação e, para isso, propõe as disciplinas integradoras - PED.

O profissional em formação deverá experienciar, ao longo de sua formação, vivências que integrem as disciplinas de cada semestre. Este processo implica na dinamização do semestre através das disciplinas articuladoras – PED. A PED deverá ser ofertada ao longo do curso e deverá ser o ponto de contato integrador entre as disciplinas que compõem o semestre. Pode comportar atividades de pesquisa, ensino e extensão, tais como desenvolvimento de projetos, visitas às escolas e outros espaços educativos, dentre outros. De modo que, **os professores das disciplinas que compõem o semestre planejam e executam suas atividades articulando a teoria à prática**. Faz-se necessário o aprofundamento de conteúdos disciplinares dos campos de conhecimento indispensáveis à prática da docência como um dos caminhos para construção de estratégias que contribuam para o avanço e o desenvolvimento potencial dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno, 2007, APRESENTAÇÃO)

Nesse fragmento, é possível ter uma idéia inicial da proposta das disciplinas integradoras - PED. Essas disciplinas visam à aproximação com a realidade educativa ainda durante a formação inicial.

No PPP do Curso de Licenciatura em Química, a relação entre teoria e prática é mencionada na sua apresentação, quando o Curso apresenta a proposta de um projeto curricular inovador.

Um projeto, que se proponha inovador e coerente com o conjunto de conhecimentos produzidos na contemporaneidade sobre a área de formação de professores, deve estar **atento aos seus fundamentos teóricos e práticos sob pena de reproduzirmos o "fossilizado"** pensando estarmos sendo modernos e inovadores. (PPP do Curso de Licenciatura em Química, 2004, APRESENTAÇÃO)

Ainda na apresentação do PPP desse Curso, há outra referência a essa relação, a qual expõe os problemas "acadêmicos" para se promover a articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na organização das configurações curriculares de cursos para a formação docente.

Cada setor e ou departamento pensava isoladamente os processos de "modernização" de seus conteúdos curriculares, sem refletir sobre o "porquê" e o "como" ensinar determinado conteúdo a futuros profissionais do campo educativo. Na prática universitária, não existia preocupação com a conexão entre "o que se ensina" e sua necessária relação do "para quem se ensina". Outro aspecto, que vislumbramos como problemático nas práticas históricas de reformulação curricular nos cursos de formação de professores em nossa experiência, no contexto da Universidade pública brasileira, é **ora o privilégio para as disciplinas práticas, ora a busca da hegemonia das disciplinas teóricas**, isso tudo, é claro, tendo como perspectiva o aprimoramento do processo curricular. (PPP do Curso de Licenciatura em Química, 2004, APRESENTAÇÃO)

Mais uma vez, nos defrontamos com a idéia de distinção e/ou oposição das dimensões teórica e prática na formação de professores, pois também está explícita a distinção entre os dois tipos de disciplinas: teóricas e práticas. De acordo com o PPP desse Curso, essa distinção favorece o desequilíbrio na relação entre essas duas dimensões da formação de professores.

Apesar disso, percebemos que essa dicotomia é proposta, talvez de forma não intencional, como uma das estratégias pedagógicas do Curso.

As principais atividades que constituem as Estratégias Pedagógicas clássicas são: **aulas teóricas, aulas práticas**, seminários, congressos, conferências, cursos extracurriculares, estágios profissionais, iniciação

científica, trabalhos de extensão, monitorias, etc. (PPP do Curso de Licenciatura em Química, 2004, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS)

De modo geral, percebemos que os Cursos de Licenciatura analisados consideram importante a relação entre teoria e prática, de tal modo que se associe essas duas dimensões da realidade na formação docente. Entretanto, a maioria dos PPP desses Cursos ainda apresenta em suas propostas uma visão dicotômica entre essas duas dimensões ao preverem a realização de aulas/disciplinas/atividades teóricas e de aulas/disciplinas/atividades práticas, de forma dissociada.

Além disso, percebemos que os PPP analisados apenas fazem referência à necessidade de se relacionar teoria e prática, não apresentando mecanismos para a sua operacionalização. Consideramos que, por esses documentos tratarem-se de projetos, a indicação desses mecanismos é imprescindível para a orientação do trabalho do professor formador.

### **Propostas de envolvimento dos professores formadores na articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura**

Nessa categoria identificamos as formas de envolvimento dos professores formadores de professores na promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática mencionadas nos PPP dos Cursos de Licenciatura em análise.

O PPP do Curso de Ciências Biológicas salienta essa necessidade quando apresenta o papel dos docentes desse Curso.

Os docentes devem conduzir a formação dos biólogos através de uma formação básica sólida, tanto do ponto de vista inter como multidisciplinar, de maneira que seja construída uma base teórico-explicativa para compreensão dos fenômenos biológicos. Para isso deve-se privilegiar **atividades obrigatórias de campo e laboratório assim como adequada instrumentalização técnica**. Essas atividades devem levar o aluno a procurar, interpretar, analisar e selecionar informações, identificar problemas relevantes e realizar experimentos ou projetos de pesquisa. (PPP do Curso de Ciências Biológicas, 2005, PAPEL DOS DOCENTES)

Nesse caso, o Curso de Ciências Biológicas atribui aos professores formadores a tarefa de oferecer uma formação disciplinar sólida. Para isso, quando necessário, eles deverão desenvolver atividades de campo e de laboratório. Entendemos que esses tipos de atividades são de natureza prática e que o

desenvolvimento delas, junto às tradicionais atividades teóricas, deverá auxiliar na formação inicial dos licenciandos desse curso permitindo uma maior aproximação com o futuro espaço de atuação profissional.

Os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática Diurno e de Licenciatura em Matemática Noturno esperam que os seus professores formadores trabalhem de modo que ofereçam coerência entre a formação oferecida e a prática esperado do futuro professor da educação básica, pois considera-se que...

[...] o professor aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida, como aluno. Isso implica que deve haver **coerência entre o que se faz para sua formação e o que se espera dele como profissional**. A experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é fundamental no papel que desempenhará como futuro docente. A compreensão desse fato mostra a necessidade de que o futuro professor vivencie como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, as capacidades e modos de organização que se pretende vê-lo desempenhando nas suas futuras práticas pedagógicas. (PPP dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática Diurno e de Licenciatura em Matemática Noturno, 2005, PAPEL DOS DOCENTES)

Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia Diurno e Noturno prevêem que os professores formadores promovam a articulação entre teoria e prática desde o início do Curso e, para isso, eles deverão trabalhar coletivamente a partir da atuação nas disciplinas integradoras – PED.

É importante que, antes de iniciar o trabalho formativo de um semestre, os professores, envolvidos com as disciplinas, proponham, conjuntamente, um Projeto Integrado para a PED daquele semestre, levando os alunos a participarem de **atividades que promovam a relação teoria -prática, promovendo a inserção nos contextos educativos** [...] (PPP dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia Diurno e Noturno, 2007, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS)

De modo geral, percebemos que o envolvimento dos professores formadores na articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática no processo de formação inicial de professores deve promover a aproximação entre os conhecimentos teórico-práticos aprendidos na universidade com os conhecimentos advindos da realidade profissional do seu futuro espaço de atuação.

Para a análise da organização das configurações curriculares em dezenove Cursos de Licenciatura da UFSM, elaboramos quadros de sistematização, nos quais constam informações retiradas do PPP de cada Curso. Essas informações versam sobre os componentes curriculares, a carga horária desses componentes e algumas observações sobre os Cursos em geral.

No entanto, nesta pesquisa, detivemos nossa análise nas informações sobre *a organização das disciplinas referentes aos ECPP e as disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC*, por consideramos que, conforme as atuais normativas legais nacionais para formação de professores da educação básica, esses são os componentes curriculares diretamente responsáveis por promover a relação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura.

Para isso, elaboramos quadros de análise com informações sobre as disciplinas ofertadas nesses componentes, as ementas e a carga horária de cada disciplina, o semestre em que elas são ofertadas e outras informações que consideramos relevantes para a pesquisa. No corpo desse projeto, apresentaremos modelos ilustrativos desses quadros de análise. A seguir, apresentamos as constatações e os resultados construídos a partir da análise dessas informações.

### **Organização das disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura da UFSM**

As informações sobre as disciplinas referentes aos ECPP foram organizadas e sistematizadas conforme o quadro a seguir. A íntegra desse quadro encontra-se no APÊNDICE 05.

**Quadro 12 - Exemplar do Quadro para análise da organização das disciplinas referentes aos ECPP nos CL da UFSM**

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
MATEMÁTICA - D	Estágio Superv. Matemática no Ensino Fundamental	210	420	7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível fundamental.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas de Ens. Fund. e Médio.</li> </ul>
	Estágio Superv. de Matemática no Ensino Médio	210		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	

As informações constantes no quadro 12 foram coletadas nos PPP de dezenove dos vinte Cursos de Licenciatura oferecidos pela UFSM. Essas informações foram organizadas nas seguintes subcategorias de análise: 1) *Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais nacionais para formação de professores de educação básica*; 2) *Distribuição da carga horária das disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura da UFSM*; 3) *Distribuição das atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura*; 4) *Relação entre objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas referentes aos ECPP*.

A seguir, apresentamos as constatações levantadas a partir da análise dos PPP dos cursos analisados, referentes à organização dos Estágios Curriculares Pré-Profissionais.

### **1) Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais nacionais para formação de professores de educação básica**

A partir da análise dos PPP dos Cursos de Licenciatura investigados, constatamos que, todos os dezenove cursos investigados apresentam carga horária superior à prevista legalmente para as atividades de ECPP.

O Curso de Licenciatura em Geografia apresenta uma discordância ao estabelecido pela Resolução CNE/CP 2/2002, no que se refere ao início das atividades de ECPP, pois nesse curso essas atividades têm início no segundo semestre do curso e não a partir da segunda metade do curso como está previsto legalmente. Nesse curso, as disciplinas de Geografia e Ensino I, II, III, IV e V, Geografia e Práticas de Ensino Fundamental e Geografia e Práticas de Ensino Médio são ofertadas entre os segundo e oitavo semestres, respectivamente. As ementas das disciplinas referentes aos ECPP prevêm que nos primeiros semestres serão discutidos assuntos relativos ao ensino da geografia na educação básica, sendo que o licenciando em Geografia somente assumirá turmas de estágio nos dois últimos semestres do curso.

Outro desacordo que constatamos diz respeito ao campo de estágio nos Cursos de Ciências Biológicas, de História e de Química, os quais exigem e/ou sugerem, como possíveis campos de estágio, espaços diferentes do espaço escolar, o que não é previsto na Resolução CNE/CP 1/2002, que especifica o desenvolvimento de ECPP em escolas de educação básica.

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, **a ser realizado em escola de educação básica**, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (grifo nosso, BRASIL, 2002a, p.6)

O Curso de Ciências Biológicas exige a realização de ECPP em espaços educativos, diferentes do escolar no sétimo semestre do Curso, concomitantemente ao desenvolvimento de estágio no ensino médio.

O Curso de História prevê o desenvolvimento de ECPP dos licenciando em instituições fora do ensino fundamental e médio no oitavo semestre do curso, sendo que a docência na educação básica ocorrerá apenas nos nono e décimo semestres – último ano – do curso.

O CL em Química apenas abre a possibilidade de que se desenvolva os ECPP em espaços diferentes do escolar, mas não exige que isso ocorra.

Os CL em Pedagogia Diurno e Noturno seguem as orientações das Diretrizes Curriculares (DCN) para os Cursos de Pedagogia, que estabelecem o mínimo de 300 horas para o desenvolvimento de atividades referentes aos ECPP.

Em geral, nas DCN dos demais CL está explicitado que as orientações sobre carga horária de ECPP deverão estar em acordo com as DCN para formação de professores da educação básica.

Consideramos que os casos de desacordo com as normativas legais apresentados podem ser preocupantes. No caso de dar início ao ECPP no segundo semestre do Curso, um dos problemas é o fato de os licenciandos ainda não terem aportes suficientes tanto sobre a matéria a ser ensinada em si como sobre os processos de construção dessa matéria. Apesar de a docência em sala de aula da EEB acontecer apenas no último ano do Curso, a compreensão desses aportes é necessária para que se tenham condições de discutir o ensino da geografia na educação básica.

No caso dos CL que abrem a possibilidade de desenvolvimento de ECPP em espaços educativos diferentes do escolar, consideramos que, embora essa abertura seja enriquecedora, existem outras maneiras de os licenciandos serem inseridos na organização curricular do curso, como por exemplo, atividades complementares de graduação.

## **2) Distribuição da carga horária das disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura da UFSM**

Para verificarmos a distribuição da carga horária das disciplinas referentes aos ECPP, classificamos a organização dessas disciplinas nos cursos de duas formas: aumento gradual da carga horária e carga horária igualmente distribuída entre os semestres.

**Quadro 13 – Forma de distribuição da carga horária das disciplinas referentes aos ECPP nos CL da UFSM**

Informações	FA	FR(%)	Documentos
Aumento gradual	3	16	Artes Visuais, Física, Educação Especial –N
Igualmente distribuída	16	84	Ciências Biológicas, Educação Especial – D, Educação Física – D, Física – N, Filosofia, Geografia, História, Letras – Espanhol, Letras – Inglês, Letras – Português, Matemática – D, Matemática – N, Música, Pedagogia – D, Pedagogia – N, Química.

Para melhor visualização, elaboramos um quadro-síntese com as informações sobre distribuição das cargas horárias das disciplinas referentes ao ECPP nos CL, que apresentamos a seguir.

**Quadro 14 – Distribuição das cargas horárias das disciplinas referentes aos ECPP nos CL investigados**

N.	Cursos de Licenciatura	CARGA HORÁRIA POR SEMESTRE										CH Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	
1.	Artes Visuais	---	---	---	---	75	90	120	120	---	---	405
2.	Ciências Biológicas	---	---	---	---	90	90	90; 45	90	---	---	405
3.	Educação Especial – D	---	---	---	---	---	150	150	150	---	---	450
4.	Educação Especial – N	---	---	---	---	---	---	---	135	270	---	405
5.	Educação Física	---	---	---	---	120	120	120	45	---	---	405
6.	Filosofia	---	---	---	---	---	---	210	210	---	---	420
7.	Física – D	---	---	---	---	60	75	90	180	---	---	405
8.	Física – N	---	---	---	---	---	---	60	75	90	180	405
9.	Geografia	---	60	60	60	60	60	60	60	---	---	420
10.	História	---	---	---	---	---	---	105	105	105	105	420
11.	Letras-Espanhol	---	---	---	---	---	---	---	---	105	105	420
12.	Letras-Inglês	---	---	---	---	105	105	105	105	---	---	420
13.	Letras-Português	---	---	---	---	105	105	105	105	---	---	420
14.	Matemática – D	---	---	---	---	---	---	210	210	---	---	420
15.	Matemática – N	---	---	---	---	---	---	---	---	210	210	420
16.	Música	---	---	---	---	105	105	105	105	---	---	420
17.	Pedagogia – D	---	---	---	---	---	---	150	150	---	---	300
18.	Pedagogia – N	---	---	---	---	---	---	---	---	150	150	300
19.	Química	---	---	---	---	105	105	105	105	---	---	420

Não há um consenso quanto às formas de distribuição da carga horária das disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura em análise, sendo que

alguns cursos optaram por dar início a essas disciplinas a partir do quinto semestre do curso (semestre referente ao início da segunda metade do curso em um curso de oito semestres) e outros que optaram por manter essas disciplinas no último ano do curso.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese dos campos de estágio previstos para cada CL analisado.

**Quadro 15 - Campos de estágio previstos nos CL investigados**

N.	Cursos de Licenciatura	CAMPOS DE ESTÁGIO				
		Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Outros Espaços Educativos
			Anos Iniciais	Anos Finais		
1.	Artes Visuais	---	X	X	X	---
2.	Ciências Biológicas	---	---	X	X	X
3.	Educação Especial – D	X	X	X	X	X
4.	Educação Especial – N	X	X	X	X	X
5.	Educação Física	---	X	X	X	---
6.	Filosofia	---	---	---	X	---
7.	Física – D	---	---	---	X	---
8.	Física – N	---	---	---	X	---
9.	Geografia	---	---	X	X	---
10.	História	---	---	X	X	X
11.	Letras-Espanhol	---	---	X	X	---
12.	Letras-Inglês	---	---	X	X	X
13.	Letras-Português	---	---	X	X	
14.	Matemática – D	---	---	X	X	
15.	Matemática – N	---	---	X	X	
16.	Música	X	X	X	---	---
17.	Pedagogia – D	X	X	---	---	---
18.	Pedagogia – N	X	X	---	---	---
19.	Química	---	---	X	X	X

Também não há consenso quanto aos campos de estágio de cada CL analisados, cada CL deve ter definido seus campos de estágio de acordo com a especificidade do perfil de egresso que pretende formar.

### **3) Distribuição das atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura da UFSM**

Assim como na categoria anterior, nessa também classificamos as formas de organização das atividades das disciplinas referentes aos ECPP em duas

possibilidades: aumento gradual da complexidade das atividades e atividades distribuídas igualmente em relação ao grau de complexidade exigido.

**Quadro 16 – Distribuição das atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas referentes aos ECPP nos CL da UFSM**

Informações	FA	FR(%)	Documentos
Aumento gradual de complexidade	9	47	Ciências Biológicas, Educação Especial – N, Filosofia, Física – D, Física – N, Geografia, História, Letras – Inglês, Letras – Português,
Igualmente distribuída	10	53	Artes Visuais, Educação Especial, Educação Física, Letras – Espanhol, Matemática – D, Matemática – N, Música, Pedagogia – D, Pedagogia – N, Química

Os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Educação Especial Diurno, Educação Física, Letras - Espanhol e respectivas literaturas, Matemática Diurno, Matemática Noturno, Música, Pedagogia Diurno, Pedagogia Noturno e Química não apresentam aumento no grau de complexidade das atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas de ECPP ao longo dos semestres. Em alguns casos, essa complexidade existe no interior de uma mesma disciplina e não entre os semestres. Além disso, alguns cursos repetem a ementa das disciplinas alterando apenas o campo de estágio.

Consideramos importante informar que as disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura da UFSM, em geral, estão alocadas no Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação. No entanto, o Curso de Licenciatura em Geografia decidiu por alocar todas as disciplinas de ECPP no Departamento de Geociências, sendo que todos os professores com Licenciatura em Geografia podem atuar como orientadores de ECPP.

Assim como no caso anterior, o Curso de Licenciatura em Educação Especial alocou todas as disciplinas referentes as ECPP no Departamento de Educação Especial, sendo que apenas os professores vinculados a esse departamento de ensino podem desempenhar a função de orientadores de ECPP.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possui quatro disciplinas alocadas no MEN e apenas uma disciplina alocada na coordenação do próprio curso, que pode ser de responsabilidade de qualquer professor licenciado em Ciências Biológicas.

Nos Cursos de Licenciatura em Física Diurno e Noturno, as disciplinas referentes aos ECPP ficaram sob responsabilidade da Coordenação do Curso, a qual foi aconselhada a compartilhar, de modo igualitário, a quantidade de estagiários a serem orientados, por semestre, entre MEN e Departamento de Física. Assim, são os professores vinculados a esses dois departamentos de ensino que atendem às disciplinas referentes ao ECPP no CL em Física.

Nos demais Cursos de Licenciatura, todas as disciplinas referentes aos ECPP estão alocadas no MEN e são de responsabilidade de professores vinculados a esse departamento de ensino.

No Curso de Licenciatura em Artes Visuais são ofertadas quatro disciplinas referentes aos ECPP, entre os quinto e oitavo semestres, sendo que as atividades a serem desenvolvidas nessas disciplinas são muito semelhantes, contemplando o conhecimento do funcionamento da escola, a elaboração de planejamentos didáticos e a regência de classe.

No Curso de Licenciatura em Educação Especial Diurno são ofertadas três disciplinas referentes aos ECPP, entre os sexto e oitavo semestres do curso. Essas disciplinas prevêm a atuação dos licenciandos com alunos portadores de diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, dificuldade de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez, respectivamente.

O Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno oferece duas disciplinas referentes aos ECPP, no último ano do curso. A primeira disciplina prevê a construção de uma proposta de estágio que deverá ser implementada no último semestre do curso em uma das áreas de atuação estudadas e praticadas durante a formação.

O Curso de Licenciatura em Educação Física oferece quatro disciplinas referentes aos ECPP, entre os quinto e oitavo semestres, que prevêm que os licenciando vivenciem situações de ensino em Educação Física na educação infantil e na educação básica que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola.

O Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol e respectivas literaturas também oferece quatro disciplinas referentes aos ECPP, sendo que as atividades previstas para serem desenvolvidas são o conhecimento do funcionamento escolar e o planejamento, a execução e a avaliação de atividades de ensino.

Nos Cursos de Licenciatura em Matemática Diurno e Noturno são ofertadas apenas duas disciplinas referentes aos ECPP, nas quais são desenvolvidos o planejamento, a execução e a avaliação atividades de ensino de matemática nos ensinos fundamental e médio, respectivamente.

No Curso de Licenciatura em Música são ofertadas quatro disciplinas, as quais prevêem a elaboração de projeto de estágio, o conhecimento do funcionamento escolar e o planejamento, a execução e a avaliação de atividades de educação musical na educação básica, no ensino fundamental e no ensino médio.

Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia Diurno e Noturno oferecem duas disciplinas referentes aos ECPP, nas quais são desenvolvidos o planejamento, a execução e a avaliação atividades de ensino na educação infantil e nos iniciais do ensino fundamental.

O Curso de Licenciatura em Química oferece quatro disciplinas de ECPP em que serão desenvolvidas a observação da organização e do funcionamento escolar e a elaboração, a execução e a avaliação de planejamentos didáticos e de projeto de ensino no ensino fundamental e médio, respectivamente.

Nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Filosofia, Física Diurno, Física Noturno, Geografia, História, Letras - Inglês e respectivas literaturas e Letras - Português e respectivas literaturas apresentam aumento gradual da complexidade das atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas referentes aos ECPP.

No Curso de Ciências Biológicas, as disciplinas referentes aos ECPP nos quinto e sétimo semestres são destinadas para a observação e o planejamento de aulas junto ao professor titular da turma de estágio na educação básica e nos sexto e oitavo semestres são destinadas para a regência de classe na educação básica, ensinos fundamental e médio, respectivamente.

No Curso de Licenciatura em Filosofia são ofertadas apenas duas disciplinas referentes aos ECPP, na primeira disciplina o licenciando em Filosofia realiza observações de aulas e planejamentos didáticos e na segunda disciplina ele assume uma turma de ensino médio na educação básica.

Os Cursos de Licenciatura em Física Diurno e Noturno oferecem quatro disciplinas referentes aos ECPP, sendo a primeira destinada ao conhecimento do funcionamento da escola, a segunda para a seleção de conteúdos e planejamento didático, a terceira para a observação da turma em que desenvolverá o ECPP e a última para a regência de classe de ensino médio na educação básica.

No Curso de Geografia, conforme já mencionamos, são ofertadas sete disciplinas referentes aos ECPP, sendo as duas primeiras relacionadas aos conteúdos de ensino de geografia na educação básica, as terceira, quarta e quinta disciplinas ao planejamento de atividades didáticas e as duas últimas à regência em sala de aula de ensino fundamental e médio, respectivamente.

O Curso de História oferece quatro disciplinas referentes aos ECPP, sendo a primeira destinada à produção de material didático, a segunda para o desenvolvimento de atividades extra-escolares e as duas últimas para a regência de classe no ensino fundamental e médio, respectivamente.

No Curso de Letras - Inglês e respectivas literaturas são ofertadas quatro disciplinas referentes aos ECPP, sendo a primeira delas destinada para o conhecimento da realidade e do funcionamento da escola e para observações do desenvolvimento de aulas na futura turma de estágio, as demais disciplinas são destinadas para o planejamento e desenvolvimento de aulas na educação básica.

No Curso de Licenciatura em Letras - Português e respectivas literaturas a organização das disciplinas, bem como as atividades a serem desenvolvidas nelas são idênticas às do Curso de Licenciatura em Letras - Inglês.

Podemos perceber que, em geral, as atividades previstas para serem realizadas neste componente curricular são muito semelhantes, contemplando basicamente: a observação e a análise da estrutura escolar, dos mecanismos de funcionamento da escola e da dinâmica em sala de aula; o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem dos alunos e a reformulação das atividades realizadas. Isso, de certa forma, retoma os moldes tradicionais de ECPP, sendo necessário que se estimule uma reflexão, mais fundamentada teoricamente, por parte dos estagiários das ações realizadas na escola e em sala de aula, de modo a que o ECPP cumpra o seu papel de etapa formativa da formação profissional.

Um fator que nos chama a atenção é o fato de que os Cursos que apresentam aumento gradual da carga horária das disciplinas de ECPP não, necessariamente, apresentam aumento gradual de complexidade das atividades a serem desenvolvidas, como podemos perceber nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e em Música.

#### **4) Relação entre os objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas referentes aos ECPP.**

Em geral, percebemos que as disciplinas referentes aos ECPP apresentam ementas com conteúdo bastante generalizado, o que não atribui especificidade à área disciplinar de determinado Curso de Licenciatura.

Os objetivos, na sua grande maioria, estão relacionados às atividades que deverão ser desenvolvidas no decorrer dos ECPP e os programas reproduzem essas atividades e acrescentam o campo de estágio.

Além disso, percebemos que alguns cursos reproduzem a mesma ementa para diferentes disciplinas, apenas alterando o campo de estágio, por exemplo, ensino fundamental e ensino médio.

Acreditamos que a elaboração de ementas específicas para cada disciplina é de fundamental importância para o desenvolvimento dessas disciplinas, pois são as ementas das disciplinas que orientam o trabalho a ser desenvolvido pelo professor orientador de ECPP.

#### **Organização das disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC**

As informações referentes às disciplinas que têm parte da carga horária total ou parcialmente dedicadas à PCC foram organizadas e sistematizadas conforme o quadro a seguir. A íntegra desse quadro encontra-se no Apêndice 06.

**Quadro 17 – Exemplar do Quadro para análise da organização das disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC**

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	PROGRAMA	SE M	CH DISC	CH PCC	CH PCC TOT
Geografia	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto histórico-educacional brasileiro do século XX.</li> <li>Reconhecer as análises, consagradas na literatura educacional, propostas pela sociologia e pela filosofia da educação.</li> <li>Reconhecer a vinculação da história da formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - AS RELAÇÕES ESCOLA-SOCIEDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL</p> <p>1.1 - Grandes linhas teóricas da sociologia e da filosofia da educação. 1.2 - Situação da escola, do ensino e da formação de professores: avanços e rupturas.</p> <p>UNIDADE 2 - INTERFACES ENTRE OS SABERES SOCIOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p> <p>2.1 - Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação à formação de professores. 2.2 - Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação para compreender melhor a escola.</p> <p>UNIDADE 3 - ESCOLA CONTEMPORÂNEA E NOVOS MODELOS DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS</p> <p>3.1 - Sociedade contemporânea: características. 3.2 - Escola-conhecimento-docência.</p>	1º	60	45	405
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação.</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 - Constituição Federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 - Constituição Federal. 4.2 - FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental. 5.3 - Ensino Médio.</p> <p>UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>6.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.1.1 - Educação de Jovens e Adultos. 6.1.2 - Educação Profissional. 6.1.3 - Educação Especial. 6.1.4 - Educação Indígena. 6.1.5 - Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 - Políticas educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da educação.</p>	6º	75	75	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	PROGRAMA	SE M	CH DISC	CH PCC	CH PCC TOT
	Psicologia da Educação "A"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica.</li> <li>Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.</li> </ul>	UNIDADE 1 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1.1 – Contextualização histórica. 1.2 – Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 – Implicação na prática pedagógica. UNIDADE 2 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM 2.1 – Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 – Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 – Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 – Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 – Humanistas (Rogers e Maslow). 2.1.5 – Sociocultural (Vygotsky). 2.1.6 – Simbólico-cultural (Gardner).	6º	90	90	
	Processos de Ensino em Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os processos capacitores para o exercício da docência nos ensinamentos fundamental e médio, através da discussão de diversas perspectivas de organização pedagógica.</li> </ul>	UNIDADE 1 - DIDÁTICA: HISTÓRIA E PROBLEMATIZAÇÕES 1.1 - A emergência da escola na modernidade e suas implicações na formação de professores. 1.2 - As teorias educacionais na modernidade. 1.3 - As teorias educacionais na pós-modernidade. UNIDADE 2 - A PEDAGOGIA GEOGRÁFICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 2.1 - A constituição de um saber geográfico. 2.2 - As implicações dos PCNs para a prática pedagógica. 2.3 - As possibilidades e limites dos PCNs no cenário das mudanças no mundo contemporâneo. 2.4 - Temas transversais. UNIDADE 3 - CURRÍCULO E PROCESSO DIDÁTICO 3.1 - Os espaços pedagógicos de ensinar e aprender Geografia. 3.2 - As etapas do processo pedagógico: procedimento metodológico, planejamento e avaliação. 3.3 - Elaboração de práticas pedagógicas.	6º	60	60	
	Trabalho de Graduação de Licenciatura I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar projeto de pesquisa referente a um problema específico no campo da Geografia, aplicável à educação básica.</li> </ul>	UNIDADE 1 - DEFINIÇÃO DA PESQUISA 1.1 - Delimitação do tema e da metodologia. 1.2 - Revisão de literatura. 1.3 - Elaboração do projeto de pesquisa. 1.4 - Cronograma de execução.	7º	60	60	
	Trabalho de Graduação de Licenciatura II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Executar o projeto de pesquisa aprovado no Trabalho de Graduação I referente a um problema específico no campo da geografia, aplicável à Educação Básica.</li> </ul>	UNIDADE 1 - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA 1.1 - Levantamento de dados. 1.2 - Interpretação e análise dos dados. 1.3 - Redação final.	8º	60	60	

As informações coletadas foram organizadas nas seguintes subcategorias de análise: 1) *Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais nacionais para formação de professores de educação básica*; 2) *Distribuição da carga horária dedicada à PCC nos Cursos de Licenciatura da UFSM*; 3) *Distribuição das*

*disciplinas dedicadas à PCC ao longo da formação; 4) Tipos de conteúdo trabalhados nas disciplinas à PCC nos Cursos de Licenciatura da UFSM; 5) Relação entre objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas dedicadas à PCC.*

A seguir, apresentamos as constatações levantadas a partir da análise dos PPP dos cursos analisados, referentes à organização da Prática como Componente Curricular.

### **1) Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais nacionais para formação de professores de educação básica**

A partir da análise dos PPP dos cursos analisados, constatamos que os Cursos de Licenciatura em Filosofia (135 horas), em Letras - Inglês (375 horas) e Literaturas, em Letras - Português e Literaturas (390 horas), em Pedagogia Diurna (300 horas) e em Pedagogia Noturno (300 horas) não estão em consonância com a Resolução CNE/CP 2/2002, no que diz respeito à PCC, pois eles apresentam carga horária destinada às atividades práticas referentes à docência inferior às 400 horas exigidas. Os demais cursos analisados apresentam carga horária pouco superior à exigida legalmente.

Além disso, em todos os cursos analisados, as atividades que visam à articulação entre teoria e prática estão distribuídas ao longo da formação, não ficando restritas apenas aos momentos de desenvolvimento do ECPP.

### **2) Distribuição da carga horária dedicada à PCC nos Cursos de Licenciatura da UFSM**

Em relação a esse aspecto, constatamos três formas de distribuição da carga horária nos Cursos analisados, conforme quadro a seguir.

**Quadro 18 – Forma de distribuição da carga horária dedicada à PCC nos CL da UFSM**

Informações	FA	FR(%)	Documentos
Carga horária totalmente dedicada à PCC	6	32	Física – D, Física – N, Geografia, Música, Pedagogia – D, Pedagogia - N
Carga horária parcialmente dedicada à PCC	5	26	Ciências Biológicas, Educação Especial – D, Educação Especial – N, Filosofia, História
Carga horária total e parcialmente dedicada à PCC	8	42	Artes Visuais, Educação Física, Letras – Espanhol, Letras – Inglês, Letras – Português, Matemática – D, Matemática – N, Química

Observamos que alguns cursos destinaram toda a carga horária da disciplina para atividades a serem desenvolvidas sob a forma de prática como componente curricular. Dentre os dezenove Cursos de Licenciatura ofertados pela UFSM, cinco estão organizados dessa forma: Física, Geografia, Música, Pedagogia Diurno e Pedagogia Noturno.

Outra forma de organização das disciplinas dedicadas à Prática como Componente Curricular é a distribuição de apenas parte da carga horária total para atividades que desenvolvam a dimensão prática da formação docente. Os Cursos de Licenciatura organizados dessa forma são Ciências Biológicas, Educação Especial Diurno, Educação Especial Noturno, Filosofia e História.

No entanto, a forma de organização das disciplinas que prevalece nos Cursos de Licenciatura é a que destina tanto parte da carga horária das disciplinas como toda ela para atividades referentes à dimensão prática.

Os Cursos que oferecem tanto disciplinas com carga horária totalmente dedicada à Prática como Componente Curricular como disciplinas com carga horária parcialmente dedicada a esse componente curricular são: Artes Visuais, Educação Física, Letras - Espanhol e Literaturas, Letras - Inglês e Literaturas, Letras - Português e Literaturas, Matemática Diurno, Matemática Noturno e Química.

Consideramos que a discussão sobre a melhor forma de se promover a articulação entre teoria e prática nessas disciplinas vai além do debate sobre distribuição de carga-horária. Na verdade, nos parece que quando falamos de carga horária volta a prevalecer a dicotomia entre teoria e prática, com a distribuição de determinada carga horária para uma e/ou para outra dimensão.

Entretanto, consideramos importante conhecer como cada CL organizou suas configurações de modo a favorecer tal articulação para termos um panorama geral das formas organização desse componente curricular no âmbito da UFSM e, assim, tentar estendê-lo às demais IES do país.

### 3) Distribuição das disciplinas dedicadas à PCC ao longo da formação

Em relação a esse aspecto, observamos a distribuição das disciplinas dedicadas à PCC ao longo dos semestres dos Cursos e identificamos três formas de distribuição dessas disciplinas, conforme quadro a seguir.

**Quadro 19- Formas de distribuição das disciplinas dedicadas à PCC ao longo da formação**

Informações	FA	FR(%)	Documentos
Desde o primeiro semestre do curso	13	68	Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Especial - D, Educação Física, História, Letras – Espanhol, Letras – Inglês, Letras – Português, Matemática – D, Matemática – N, Pedagogia – D, Pedagogia – N, Química
A partir da primeira metade do curso (mas não no primeiro semestre)	5	26	Filosofia, Educação Especial - N, Física - D, Física – N, Música,
Concentradas na segunda metade do curso	1	6	Geografia

Observamos que a maioria dos cursos oferece as disciplinas dedicadas à PCC desde o primeiro semestre do curso, são eles: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Especial, Educação Física, Letras - Espanhol e Literaturas, Letras - Inglês e Literaturas, Letras - Português e Literaturas, Matemática Diurno, Matemática Noturno, Pedagogia Diurno, Pedagogia Noturno e Química.

Nos Cursos de Licenciatura em Educação Especial Noturno, Física e em Música, as disciplinas dedicadas à PCC iniciam no terceiro semestre do curso.

O Curso de Licenciatura em Geografia oferece uma disciplina dedicada à PCC no primeiro semestre do curso. No entanto, as demais disciplinas desse componente curricular são ofertadas pelo curso apenas a partir do sexto semestre, ficando, desse modo, concentradas no final da formação inicial.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese dessas constatações.

**Quadro 20 - Distribuição das cargas horárias das disciplinas que têm carga horária dedicada à PCC nos CL investigados**

N.	CURSOS DE LICENCIATURA	CARGA HORÁRIA POR SEMESTRE										CH Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	
1.	Artes Visuais	30	30	30	60	105	75	45	30	---	---	405
2.	Ciências Biológicas	60	90	105	60	30	30	30	---	---	---	405
3.	Educação Especial Diurno	30	45	60	105	120	120	30	---	---	---	510
4.	Educação Especial Noturno	---	---	75	75	120	105	120	---	---	---	495
5.	Educação Física	30	60	30	45	60	30	120	30	---	---	405
6.	Filosofia	30	15	30	---	---	60	---	---	---	---	135
7.	Física Diurno	---	---	75	60	120	150	---	---	---	---	405
8.	Física Noturno	---	---	---	75	60	60	150	60	---	---	405
9.	Geografia	60	---	---	---	---	225	60	60	---	---	405
10.	História	30	30	---	60	45	60	60	30	45	---	405
11.	Letras - Espanhol	---	---	15	15	45	75	60	45	60	90	405
12.	Letras - Inglês	15	60	75	75	30	30	45	45	---	---	375
13.	Letras - Português	15	120	30	30	30	30	90	45	---	---	390
14.	Matemática Diurno	30	30	30	105	165	90	---	---	---	---	450
15.	Matemática Noturno	30	30	---	30	105	75	150	120	---	---	450
16.	Música	---	---	30	45	90	105	75	60	---	---	405
17.	Pedagogia Diurno	30	30	30	30	30	30	120	---	---	---	300
18.	Pedagogia Noturno	30	30	30	30	30	30	30	30	90	---	300
19.	Química	60	30	15	90	30	30	---	150	---	---	405

#### 4) Tipos de conteúdo trabalhados nas disciplinas à PCC nos Cursos de Licenciatura da UFSM

Nesse item, identificamos os tipos de conhecimento para o ensino que são trabalhados nas disciplinas dedicadas à PCC. Para essa classificação, tomamos por base a tipologia proposta por Shulman (1986, 1987), apresentada no capítulo anterior. Utilizamos as siglas CPC para Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, CPG para conhecimento Pedagógico Geral e DRM para Conhecimento Disciplinar de Referência para a Matéria Escolar.

**Quadro 21 – Distribuição dos tipos de conhecimento trabalhados nas disciplinas dedicadas à PCC**

N.	CURSOS DE LICENCIATURA	TOTAL DISC. PCC	DRM	CPG	CPC	FREQU.
1.	Artes Visuais	13	2	0	9	FA
		100	30	0	70	FR (%)
2.	Ciências Biológicas	12	12	0	0	FA
		100	100	0	0	FR (%)
3.	Educação Especial Diurno	32	14	3	13	FA
		100	44	15	41	FR (%)
4.	Educação Especial Noturno	32	14	3	13	FA
		100	44	15	41	FR (%)
5.	Educação Física	20	14	1	5	FA
		100	70	5	25	FR (%)
6.	Filosofia	6	0	3	3	FA
		100	0	60	40	FR (%)
7.	Física Diurno	6	0	0	6	FA
		100	0	0	100	FR (%)
8.	Física Noturno	6	0	0	6	FA
		100	0	0	100	FR (%)
9.	Geografia	6	0	3	3	FA
		100	0	50	50	FR (%)
10.	História	12	2	3	7	FA
		100	28	14	58	FR (%)
11.	Letras - Espanhol e Literaturas	10	4	3	3	FA
		100	40	30	30	FR (%)
12.	Letras - Inglês e Literaturas	11	5	3	3	FA
		100	46	27	27	FR (%)
13.	Letras - Português e Literaturas	11	6	3	2	FA
		100	54	27	19	FR (%)
14.	Matemática Diurno	10	2	4	4	FA
		100	20	40	40	FR (%)
15.	Matemática Noturno	10	20	40	40	FA
		100	0	4	6	FR (%)
16.	Música	9	2	0	7	FA
		100	22	0	78	FR (%)
17.	Pedagogia Diurno	8	8			FA
		100	100			FR (%)
18.	Pedagogia Noturno	8	8			FA
		100	100			FR (%)
19.	Química	16	9	4	3	FA
		100	38	37	25	FR (%)

No Curso de Ciências Biológicas as disciplinas dedicadas à PCC tratam apenas de conhecimentos relacionados ao campo conceitual da matéria de ensino escolar correspondente na Educação Básica, a Biologia.

Por outro lado, os Cursos de Licenciatura em Filosofia, Geografia abordam nessas disciplinas apenas conteúdos dedicados à formação pedagógica, tanto geral como específica, do futuro professor.

Já, nos Cursos de Licenciatura em Física Diurno e Física Noturno, essas disciplinas abordam apenas conteúdos destinados à formação pedagógica específica do professor de física.

Nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia Diurno e Noturno não especificamos o tipo de conteúdo abordado, pois as disciplinas dedicadas à PCC são organizadas e trabalhadas de forma distinta em comparação aos demais cursos. Nesses dois cursos, essas disciplinas devem ser organizadas por todos os professores responsáveis por disciplinas no seu respectivo semestre de oferta, ou seja, as atividades que serão desenvolvidas em determinado semestre devem ser planejadas e realizadas pelos professores responsáveis por disciplinas ofertadas naquele semestre, sendo todos os professores do semestre responsáveis pela disciplina de PCC.

Nos demais Cursos de Licenciatura, os três tipos de conteúdo são abordados nas diferentes disciplinas dedicadas à PCC.

A Resolução CNE/CP 01/2002, em seu artigo 12, inciso 3º, estabelece que “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática”. Causou-nos certa preocupação identificarmos que os Cursos de Licenciatura em Filosofia, Geografia e Física Diurno e Física Noturno só incorporaram disciplinas referentes aos conhecimentos pedagógicos ao grupo de disciplinas que compõem a PCC.

A visão que os licenciados desses cursos terão dos possíveis espaços e atividades que serão vivenciados na futura profissão poderá ficar restrita à formação pedagógica, não desenvolvendo nenhum tipo de atividade prática relacionada à aplicação de conteúdos disciplinares de referência para a matéria de ensino na educação básica em atividades próprias do professor de EEB.

### **5) Relação entre objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas dedicadas à PCC**

Em geral, as ementas das disciplinas que têm parte da carga horária destinada à PCC, nos Cursos de Licenciatura analisados apresentam a ementa com atividades específicas da disciplina e acrescentam outras que poderão ser vivenciadas pelos licenciandos ao longo da profissão como, por exemplo, o planejamento de atividades teórico-práticas a partir de conteúdos a serem desenvolvidos na educação básica.

Nos Cursos de Licenciatura que destinam toda a carga horária para atividades de PCC são previstas apenas atividades que contribuirão para aproximar os licenciandos da futura profissão.

Enquanto que, nos Cursos de Licenciatura que destinam parte da carga horária para atividades de PCC são previstas tanto atividades que promovam a aprendizagem do conhecimento conceitual da matéria de ensino como atividades voltadas à futura atuação profissional.

Contudo, nesses dois casos, existe a previsão de associação entre as dimensões teórica e prática das disciplinas dedicadas à PCC nesses Cursos.

\*

\* \*

No que se refere às *relações estabelecidas entre as prescrições contidas nas normativas legais nacionais sobre FPEB e as formas de organização curricular nos Cursos de Licenciatura da UFSM*, percebemos que a maioria dos PPP dos Cursos de Licenciatura analisados (14/19) reafirma, em seus textos introdutórios, a importância de se articular teoria e prática na formação de professores indicada nas normativas legais nacionais analisadas.

No entanto, alguns desses PPP apenas fazem referência à necessidade de se relacionar teoria e prática, não apresentando mecanismos para a sua operacionalização. Como esses documentos têm a natureza de projetos, eles

deveriam conter, de forma clara, a indicação desses mecanismos, que são imprescindíveis para a orientação do trabalho do professor formador.

No que se refere ao envolvimento dos professores formadores na articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática nos processos de formação inicial de professores, os textos introdutórios dos PPP de Cursos de Licenciatura analisados apontam que esse envolvimento deve promover a aproximação entre os conhecimentos aprendidos na universidade com os conhecimentos advindos da realidade profissional do seu futuro espaço de atuação.

Nossa análise dos PPP dos Cursos de Licenciatura da UFSM evidencia um entendimento geral, por parte desses Cursos, de que, na sua organização curricular, os componentes curriculares propícios para promover a articulação entre teoria e prática são o ECPP e a PCC.

No que se refere às caracterizações de formas de organização desses dois componentes nos Cursos de Licenciatura da UFSM, percebemos que não há um padrão, o que torna os desenhos curriculares desses Cursos, muitas vezes, conflitantes entre si.

Portanto, mesmo pertencendo a mesma IES, esses Cursos, baseiam-se em organizações curriculares conflitantes em pontos que podemos considerar absolutamente essenciais, característicos e definidores de Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

Todos os Cursos de Licenciatura analisados atendem às orientações das normativas legais sobre FPEB, no que se refere ao cumprimento mínimo de quatrocentas (400) horas de ECPP.

Com exceção de apenas um Curso de Licenciatura, os demais dão início às atividades referentes aos ECPP a partir da segunda metade do curso. A exceção é o Curso de Licenciatura em Geografia que dá início a essas atividades no segundo semestre do Curso.

Consideramos que o desenvolvimento do ECPP, logo no início do curso, pode não ser produtivo para a formação do licenciando, pois ele ainda não possui aportes suficientes tanto sobre a matéria a ser ensinada em si como sobre os processos de construção dessa matéria.

Outro fato que nos chama a atenção é de que, apesar dos demais Cursos de Licenciatura, iniciarem as atividades de ECPP a partir da segunda metade do curso, a docência em sala de aula, em alguns Cursos (Educação Especial Noturno,

Filosofia, Física Diurno, Física Noturno, História, Letras - Inglês e Letras – Português), só ocorre no último semestre. Essa forma de organizar as disciplinas de ECPP não traz mudanças significativas para a formação docente e apenas reproduz a criticada configuração curricular de Cursos de Formação de Professores, baseada no modelo “3+1”, que há tempos vem se tentando superar.

Percebemos um desacordo no diz respeito ao campo de estágio nos Cursos de Ciências Biológicas, de História e de Química, os quais exigem e/ou sugerem, como possíveis campos de estágio, espaços diferentes do espaço escolar, o que não é previsto na Resolução CNE/CP 1/2002, que especifica o desenvolvimento de ECPP em escolas de educação básica.

O desenvolvimento de atividades em outros espaços educativos pode ser enriquecedor para a formação do futuro professor, no entanto, esse tipo de atividade pode ser realizada e contabilizada como atividades acadêmico-científico-culturais, para as quais se prevê o cumprimento de no mínimo duzentas (200) horas ao longo do curso de formação.

Em relação ao cumprimento do mínimo de quatrocentas (400) horas do componente curricular PCC, cinco Cursos de Licenciatura (Filosofia, Letras – Inglês, Letras – Português, Pedagogia Diurno e Pedagogia Noturno) não atendem a essa prescrição contida na Resolução CNE/CP 2/2002.

Em todos os cursos analisados, as atividades que visam à articulação entre teoria e prática estão distribuídas ao longo da formação, não ficando restritas apenas aos momentos de desenvolvimento do ECPP.

Na maioria dos Cursos de Licenciatura analisados (12/19), as disciplinas dedicadas à PCC trabalham tanto conhecimentos disciplinares de referência da matéria de ensino escolar correspondente na Educação Básica como conhecimentos de natureza pedagógica.

É possível que a visão dos licenciados formados nesses cursos sobre os possíveis espaços e atividades da profissão docente seja mais abrangente, não ficando restritas a um tipo de conhecimento em específico.

Em geral, de acordo com as ementas das disciplinas dedicadas à PCC, nos Cursos de Licenciatura analisados, são trabalhados temas específicos das disciplinas integrados a atividades que poderão ser vivenciadas pelos licenciandos ao longo da profissão como, por exemplo, o planejamento de atividades teórico-práticas a partir de conteúdos a serem desenvolvidos na educação básica.

Entendemos que a orientação para o cumprimento de mínimos de carga-horária e para o adiantamento do início do trabalho de componentes curriculares de Cursos de Licenciatura decorre de estudos e discussões de especialistas da área educacional, que constataram que a pouca atenção que se estava dando tanto aos ECPP, em específico, como à necessidade de articulação entre teoria e prática durante a formação inicial não estava sendo suficiente para trabalhar todos os assuntos considerados importantes para a formação docente.

Entretanto, apenas o atendimento a essas orientações não bastam para a melhoria da formação inicial de professores. É preciso que, ao se propor a ementa de disciplinas referentes a esses componentes curriculares, se leve em consideração os objetivos de cada disciplina, os tópicos a serem discutidos e as formas como esses tópicos podem ser trabalhados.

Além disso, para que as propostas curriculares desses Cursos se efetivem, é necessário que os profissionais que atuam como formadores neles estejam comprometidos com a formação de futuros profissionais da Educação Básica, pois se não houver preocupação com a qualidade da formação do profissional que está sendo formado para atuar na sociedade, prevalecerá o pensamento, atualmente, hegemônico de que teoria e prática são dimensões da realidade isoladas entre si.

### **5.3. RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE AS PRESCRIÇÕES CONTIDAS EM NORMATIVAS LEGAIS NACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM RELACIONADAS À ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Para responder à terceira questão de pesquisa, utilizamos como fontes de informação os depoimentos de vinte e sete professores formadores que atuam nos dezenove CL da UFSM investigados.

Para a análise do relato desses sujeitos, organizamos os resultados a partir das seguintes categorias:

1. Participação na atual organização das configurações curriculares de CL;
2. Orientações para a organização e desenvolvimento de atividades que visam à promoção de articulação entre teoria e prática nas disciplinas de CL;
3. Espaços de interação e/ou troca de idéias entre professores formadores sobre as atividades desenvolvidas nos CL;
4. Atividades desenvolvidas no decorrer das disciplinas que promovem a articulação entre teoria e prática.

Assim, como nos itens anteriores, para algumas categorias criadas, utilizamos quadros para ilustrar a frequência de aparição - absoluta (FA) e relativa (FR) - de determinadas informações (TERRAZZAN, 2006).

A partir desse item, para organizar o preenchimento desses quadros atribuímos códigos a cada sujeito entrevistado, por exemplo, para os professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, utilizamos os códigos PAV01 e PAV02. Além disso, procuramos ilustrar as informações contidas nos quadros com fragmentos desses relatos, de modo a favorecer o entendimento da nossa análise.

### Participação na atual organização das configurações curriculares de CL

Nessa categoria, identificamos a participação de professores de CL na construção e na organização das atuais configurações curriculares dos CL em que atuam.

**Quadro 22 – Participação de professores de CL na organização das atuais configurações curriculares de CL**

Informações	FA	FR (%)	Sujeitos
Participou da organização	17	63	PAV01, PAV02, PCB01, PEF02, PEF03, PFL01, PFL02, PHI02, PLE02, PLI02, PLP02, PMA01, PMA02, PMU01, PMU02, PQU01, PQU02
Não participou da organização	10	37	PEE01, PEF01, PFS01, PGE01, PGE02, PHI01, PLE01, PLI01, PLP01, PLP02

Dentre os sujeitos que fizeram parte da nossa pesquisa dezessete deles participaram da organização das atuais configurações curriculares dos CL em que atuam.

De forma direta ou de forma indireta, eu posso te dizer que todos os professores do curso estão envolvidos neste momento de reforma [...] foi feita uma comissão que contou com um representante de cada departamento [...] fica um pouco grande, cerca de dez, doze pessoas. (PCB01)

A minha participação foi com sugestões para o programa das disciplinas que eu era, tradicionalmente, responsável. Eu sugeri tópicos e aportes teóricos que fariam parte do programa das disciplinas. (PEF02)

Eu participei da construção do projeto pedagógico, minha participação foi bem ativa e efetiva e, claro, de acordo com aquelas resoluções a gente não teve tanta dificuldade no curso de Química Licenciatura, pois a gente já trabalhava fazendo essa prática e teoria nas disciplinas experimentais [...]. (PQU02)

Em geral, a participação dos professores investigados ocorreu mediante sugestões de assuntos e de referências bibliográficas a serem estudados para programas de disciplinas que compõem as grades curriculares dos CL.

Alguns desses sujeitos atuam em mais de um CL, é o caso dos professores que são responsáveis por disciplinas que tratam do conhecimento pedagógico geral,

por exemplo, Psicologia da Educação, Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação. Em geral, esses sujeitos são convidados a contribuir na proposta de ementas para as disciplinas pelas quais são responsáveis.

A gente participa de reuniões de elaboração de Projetos Político-Pedagógicos em alguns cursos... poucos, porque, lamentavelmente, a gente pega, na maioria dos cursos, o programa já pronto e você não teve nenhuma intervenção no programa. A tua intervenção vai ser no trabalho com os teus alunos. (PFL02)

Isso explica o fato de uma mesma disciplina, que é oferecida em vários CL, ter o mesmo programa, sem levar em consideração a especificidade de cada curso. Em outras palavras, a ementa da disciplina de Psicologia da Educação ofertada no CL em Educação Física é igual à ofertada nos CL da área de Letras, CL em Matemática, CL em Química e assim por diante.

Os dez professores que não participaram da organização das atuais configurações curriculares dos CL em que atuam justificam sua ausência devido ao fato de estarem afastados da UFSM no período de reformulação curricular ou por terem sido contratados após esse período.

Eu estava afastada, o meu afastamento para o doutorado foi de 2004 a 2008. (PFS01)

Eu fui convidada, mas na época estava afastada para o doutoramento. (PMA01)

Eu não tive de fato nenhuma participação na organização da configuração curricular do curso em questão e não fui convidado a contribuir, uma vez que eu não estava aqui. (PEF01)

A reformulação curricular a partir dessas resoluções foi feita antes do meu ingresso na universidade. Eu entrei em 2007 e a organização curricular já existia. (PGE02)

De modo geral, percebemos que a maioria dos professores investigados participou da organização das atuais configurações curriculares dos CL em que atuam. Os professores que efetivamente não participaram apresentaram justificativas plausíveis para esse fato.

Infelizmente, a participação desses sujeitos, em geral, se deu apenas mediante a sugestão de programas para as ementas de disciplinas pelas quais eles

são responsáveis, sendo que eles poderiam ter participado de forma mais efetiva e totalitária na construção da proposta curricular dos CL em que atuam.

Consideramos que, ao se pensar em uma nova configuração curricular de CL, os professores atuantes nesses cursos deveriam participar da construção integral do novo currículo e não de forma fragmentada, fechados nas disciplinas em que atuam, para, assim, se evitar a fragmentação do currículo, ou ainda, de se priorizar determinados conhecimentos em detrimento de outros, quando todos os conhecimentos referentes à formação docentes são relevantes. Essa prevalência de alguns conhecimentos frente a outros tem ocorrido com frequência quando se dá primazia aos conhecimentos disciplinares de referência da matéria escolar na educação básica frente aos conhecimentos pedagógicos, tão importante quanto os primeiros para a formação do futuro professor.

Essa forma de organização curricular fica semelhante a dos respectivos Cursos de Bacharelado e como consequência acaba atribuindo às Licenciaturas o papel de Curso complementar ou de um apêndice do Bacharelado.

### **Orientações para a organização e desenvolvimento de atividades que visam à promoção de articulação entre teoria e prática nas disciplinas de CL**

Nesta categoria, verificamos que orientações, por parte da UFSM, foram recebidas pelos professores de CL para a organização e o desenvolvimento de atividades que promovem a articulação entre teoria e prática das disciplinas pelas quais são responsáveis nos CL em que atuam.

#### **Quadro 23 – Orientações para a organização e desenvolvimento de atividades que visam à promoção de articulação entre teoria e prática**

<b>Informações</b>	<b>FA</b>	<b>FR (%)</b>	<b>Sujeitos</b>
Orientações referentes à reformulação curricular de CL	05	18	PCB01, PMA01, PMA02, PLP03, PMU02
Orientações referentes à organização de disciplinas	07	26	PGE01, PEE01, PEF01, PEF02, PEF03, PLE02, PQU01
Orientações referentes à carga horária de disciplinas	08	30	PAV01, PAV02, PGE02, PHI01, PHI02, PLI02, PMU01, PQU02,
Não recebeu orientações	07	26	PFL01, PFL02, PFS01, PLE01, PLI01, PLP01, PLP02

Conforme o quadro 23, percebemos que cinco sujeitos investigados receberam orientações sobre a necessidade de os CL reestruturarem suas configurações curriculares, sem maiores esclarecimentos.

[...] a coordenadora do curso me informou que a PROGRAD havia enviado um documento informando que as Licenciatura deveriam reestruturar seus currículos para atender as resoluções 1 e 2 de 2002. (PMA01)

Outro tipo de orientação recebida, por sete sujeitos, foi sobre a organização de disciplinas que fazem parte da estrutura curricular dos CL.

[...] a gente discutiu a organização das disciplinas, a organização da relação teoria-prática, de como a gente pode estabelecer a relação de estágio. (PEE01)

A orientação que recebi foi para olhar a ementa na página do curso e pensar numa forma organizar a disciplina de modo a relacionar teoria e prática. (PEF01)

Recebi orientações sobre a possibilidade de elaborar um programa dirigido que considerasse a parte prática dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. (PLE02)

Alguns professores (08) receberam orientações referentes apenas à carga horária de disciplinas em que atuam.

Teve uma reunião com a coordenadora do curso, ela deu uma orientação em relação à carga horária. (PGE02)

[...] quando a gente estava montando o projeto solicitamos, junto à PROGRAD, alguns esclarecimentos sobre o que eram essas 800 horas para todos os que estavam montando os currículos. Tivemos algumas orientações, a gente foi até lá, eles vieram até aqui. (PQU02)

É preocupante o fato de sete professores afirmarem não terem recebido qualquer tipo de informação sobre a organização e o desenvolvimento das disciplinas em que atuam

As orientações fui eu mesma quem procurei. (PEF01)

Não recebi orientações, procurei ler as resoluções de 2002. (PFL02)

Até hoje não recebi nenhum tipo de orientação sobre como devo proceder na disciplina que sou responsável. (PLI01)

Em geral, as orientações recebidas pelos professores de CL giraram em torno da necessidade de reformular o currículo, até então vigente, de como organizar as disciplinas desse novo currículo e da considerável mudança na carga horária de algumas disciplinas ou até mesmo da necessária criação de novas disciplinas para dar conta do novo cenário que se apresentava para a formação inicial de professores.

Os professores afirmam terem tido várias dúvidas sobre como proceder na criação das novas estruturas curriculares dos CL. Algumas dessas dúvidas referem-se a: 1) como deveria ser alocado o aumento da carga horária em determinados componentes curriculares; 2) em que tipo de disciplina; 3) como isso poderia/deveria ser contabilizado; 4) que tipo de atividades poderiam/deveriam ser propostas para serem desenvolvidas nessas disciplinas; 5) como privilegiar a articulação entre teoria e prática nas disciplinas. Entretanto, como não havia ninguém responsável por esclarecer essas dúvidas no âmbito da UFSM, alguns professores sanaram suas inquietações por iniciativa própria, procurando tomar conhecimento das orientações legais.

No relato de uma professora entrevistada, ela conta ter pedido esclarecimentos sobre esse tipo de dúvida na Pró-Reitoria de Graduação e ter sido recomendada a entrar em contato com o órgão responsável pelos Cursos de Licenciatura no Ministério da Educação. Esse tipo de ocorrência é preocupante, pois consideramos que em um momento em que todas as Licenciaturas do país estariam reformulando suas estruturas curriculares, deveriam existir pessoas instruídas e habilitadas para auxiliar na reestruturação curricular dos Cursos de Licenciatura no âmbito da instituição.

Acreditamos que o fato de não haver pessoas responsáveis por auxiliar na reforma curricular dos CL, associado às especificidades de cada área do conhecimento, contribuiu consideravelmente para termos desenhos curriculares de CL tão distintos apesar de estarmos em uma mesma instituição.

Também nessa categoria, procuramos identificar quais as fontes das orientações recebidas pelos sujeitos investigados. Essa intenção surgiu devido ao fato de poucos sujeitos terem informado que as orientações recebidas foram oriundas da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFSM, responsável pela

organização e desenvolvimento dos Cursos de Graduação, entre eles as Licenciaturas.

**Quadro 24 – Fontes das orientações para a organização e o desenvolvimento de atividades que visam à promoção de articulação entre teoria e prática**

Informações	FA	FR (%)	Sujeitos
Membro da Pró-Reitoria de Graduação	03	11	PCB01, PQU01, PQU02
Reunião com Coordenação de CL	09	33	PAV01, PAV02, PEE01, PEF02, PEF03, PGE02, PLE02, PMA01, PMA02
Reunião de Departamentos de CL	03	11	PHI01, PHI02, PMU01
Outros professores de CL	05	19	PGE01, PEF01, PLI02, PLP03, PMU02
Não recebeu orientações	07	26	PFL01, PFL02, PFS01, PLE01, PLI01, PLP01, PLP02

Percebemos que nove professores investigados receberam orientações providas da coordenação dos CL em que atuam, provavelmente, tratadas nas reuniões de colegiado desses CL.

A PROGRAD pouco influencia nessa estrutura, ela tem uma dimensão muito mais burocrática no sentido de em que formulário deve ser colocado determinada coisa do que efetivamente influenciando numa discussão maior de fundo teórico-pedagógico. Todas as readaptações curriculares passam pela coordenação, em função da experiência que esse setor tem. (PEE01)

Tivemos reuniões com a coordenação do curso, lá recebemos as orientações. (PEF03)

Outra fonte dessas orientações, relatada pelos sujeitos, foram as reuniões dos departamentos de ensino. Como os Cursos de Graduação da UFSM funcionam dentro de uma estrutura departamentalizada, isto é, as disciplinas dos cursos estão alocadas em departamentos de ensino vinculados às dez Unidades Universitárias mencionadas no capítulo anterior. Além disso, essas reuniões costumam ocorrer mensalmente, tendo seu calendário definido no início do ano letivo.

Na reunião do departamento, a gente tratou sobre isso na reunião do departamento. É o lugar que eu me lembro, não me lembro de nenhum outro lugar. (PHI01)

É comum também encontrarmos relatos de professores que receberam orientações de seus próprios colegas de profissão mediante conversas informais.

Na verdade, eu fui me inteirando com as colegas que já estão trabalhando nessa configuração e que muito me auxiliaram a montar um programa. (PLP03)

[...] a gente acaba discutindo com pessoas que tem dado essas disciplinas para saber como elas trabalham. Então, mais ou menos eu já sabia como que era trabalhada porque eu conversei com colegas que davam essas disciplinas. (PMU02)

Conforme já mencionamos, devido ao fato de não existir um responsável por orientar e esclarecer as dúvidas dos professores de CL na reestruturação curricular dos cursos na PROGRAD, essas orientações acabaram sendo discutidas em reuniões de colegiados de cursos e de departamentos de ensino e a partir de conversas informais entre colegas de profissão.

Em alguns CL foram organizadas comissões de reestruturação curricular, as quais foram responsáveis pelo estudo das normativas legais nacionais sobre formação de professores da educação básica e pela proposta de adequação a essas normativas legais. Essas comissões tinham voz nas reuniões de colegiado dos CL, na medida em que as novas configurações curriculares dos CL deveriam ser aprovadas, primeiramente, nessas reuniões e depois encaminhadas para aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM.

As orientações recebidas nas reuniões dos departamentos de ensino tratavam mais especificamente de disciplinas alocadas neles, por exemplo, quando um professor de determinado departamento de ensino era convidado para participar de uma comissão de reestruturação curricular de um CL para sugerir o programa de uma disciplina específica. Então, ele pedia auxílio aos colegas de mesmo departamento de ensino e, em comum, acordo se elaborava um programa de disciplina. Como já mencionamos isso contribuiu para que uma determinada disciplina tenha o mesmo programa em CL distintos.

As conversas informais, em geral, giravam em torno como o colega atua em determinada disciplina ou como procede em uma situação específica.

Em geral, percebemos que os professores entrevistados pouco conhecem o conteúdo das normativas legais nacionais sobre formação de professores da

educação básica e o pouco que conhecem foi tratado nas reuniões acima mencionadas.

É lógico, que há alguns professores que, por iniciativa própria ou por necessidade, tomaram conhecimento do conteúdo dessas normativas, mas esse número é bem reduzido. Além disso, temos professores que estavam afastados ou ainda não haviam sido contratados na época de reformulação curricular e, desse modo, não participaram das discussões que envolveram esse assunto.

Consideramos imprescindível que os professores atuantes em CL tenham conhecimento do conteúdo dessas normativas para que entendam as configurações curriculares expressas nos PPP dos CL em que atuam, como também para que conheçam o papel de formadores que devem desempenhar na formação de futuros licenciados.

### **Espaços de interação e/ou troca de idéias entre professores formadores sobre as atividades desenvolvidas nos CL**

Nesta categoria, identificamos os espaços/momentos previstos para interação e/ou troca de idéias entre os professores investigados e os demais professores de Cursos de Licenciatura sobre as ações que vocês desenvolvem em sala de aula.

#### **Quadro 25 – Espaços previstos para interação e/ou troca de idéias entre professores de CL**

<b>Informações</b>	<b>FA</b>	<b>FR (%)</b>	<b>Sujeitos</b>
Reunião de colegiados de CL	05	19	PCB01, PEE01, PMA02, PQU01, PQU02,
Em disciplina específica	04	15	PGE02, PFL02, PMA01, PMU01
Espaços/momentos informais	07	26	PAV01, PGE01, PFL01, PLE02, PLI02, PLP03, PMU02
Não há espaços/momentos para interação entre colegas	11	40	PAV02, PEF01, PEF02, PEF03, PFS01, PHI01, PHI02, PLE01, PLI01, PLP01, PLP02

A partir do quadro 25, percebemos que onze professores investigados afirmam não existir momentos previstos para a interação e troca de idéias entre eles

e os demais colegas sobre as atividades que são desenvolvidas no âmbito dos CL em que atuam.

Infelizmente não há. É uma pena, imagino como poderia ser produtivo se houvesse. (PAV02)

Não, não existe um espaço temporal reservado para esse tipo de coisa [...]. Não, isso não foi construído. (PEF02)

Não, não tem. (PFS01)

Outros professores relatam que esses momentos ocorrem de forma esporádica e informal.

Nada de encontros marcados... às vezes quando nos encontramos nos corredores, trocamos algumas idéias, nada combinado. (PLP03)

Não, só quando sentimos necessidade... trocamos algumas idéias sobre o que cada um faz nas suas disciplinas. Tudo informalmente. (PFL01)

As reuniões de colegiado de CL também são espaços considerados propícios para a troca de idéias sobre as atividades que os professores vêm desenvolvendo em suas disciplinas.

Essas trocas ocorrem nas reuniões do colegiado do curso. (PCB01)

A gente tem feito bimestralmente reuniões extensivas do colegiado do curso. Em um mês é reunião do colegiado, tratamos de questões burocráticas no outro mês é uma reunião ampliada que a gente convida todos os professores que trabalham no curso naquele semestre. A gente faz a discussão do curso, bastante elementos têm sido levantados, de organização, de dinâmica das turmas, o que um trabalha, como podemos aproveitar determinadas coisas de uma disciplina em outras. A última reunião que fizemos foi ampliada com a participação dos alunos. (PEE01)

A gente discute isso no colegiado do curso. (PQU02)

Alguns sujeitos relataram que essas trocas de idéias ocorrem entre professores responsáveis por disciplinas específicas.

Muito raros. A Pedagogia, nas PED, às vezes, propicia isso. Lamento que sejam raros, aliás, aqui cada um trabalha no seu umbigo, é uma infeliz tradição que nós temos [...] a rigor, poucos professores sabem o que os outros fazem. (PFL02)

Nós temos esses momentos entre os professores que trabalham as disciplinas de “Geografia e Ensino”. Somos 6 professores que trabalhamos com ensino de geografia e nós trocamos idéias, sabemos o que cada professor está trabalhando. (PGE02)

Nesse caso, foram citadas disciplinas específicas dos CL em Pedagogia e em Geografia. No caso do CL em Pedagogia, essas trocas ocorrem entre os professores das disciplinas chamadas de “PED” (Práticas Educativas), essas disciplinas devem ser organizadas por todos os professores responsáveis por disciplinas no seu respectivo semestre de oferta. Em outras palavras, trata-se de uma disciplina, ofertada semestralmente, que reúne todos os professores responsáveis por disciplinas em determinado semestre. Para que essa disciplina traga resultados satisfatórios é preciso que todos os professores participem, desde o planejamento até a avaliação da disciplina, interagindo com seus colegas e com os alunos.

Na disciplina do CL em Geografia, tratam-se de seis disciplinas de Geografia e Ensino (I a VI). Essa é uma disciplina ofertada semestralmente em que apenas um professor é responsável por ela. No entanto, considera-se que para que as disciplinas tenham sucesso é necessário ter conhecimento sobre o que cada professor tem realizado em sua disciplina. Assim, é possível realizar um trabalho articulado e até mesmo suprir as carências que venham a surgir.

Percebemos que, em geral, não há previsão para encontros/momentos de troca de experiências entre os profissionais que atuam em CL. Quando ocorre troca de idéias, isso se dá de forma esporádica, mesmo em reuniões de colegiados de cursos.

### **Atividades desenvolvidas no decorrer das disciplinas que promovem a articulação entre teoria e prática**

Nesta categoria, apresentamos as atividades desenvolvidas por professores de CL, as quais eles consideram capazes de promover a articulação entre as dimensões teórica e prática.

Não faremos uso de quantificadores de frequência, já que, nesse caso, nossa intenção é apenas apresentar fragmentos das atividades descritas pelos sujeitos

entrevistados. Apresentamos, a seguir, fragmentos de relatos de professores de CL que consideramos significativos e representativos da amostra de sujeitos dessa pesquisa.

A maioria desses relatos (24/27) indica que as atividades desenvolvidas a fim de relacionar a dimensão teórica e a dimensão prática na formação de professores estão pautadas na idéia de que a dimensão prática serve apenas para a aplicação de teorias estudadas durante a formação inicial, conforme previsto no modelo de formação baseado na racionalidade técnica.

Eu dou uma disciplina no curso, por exemplo, Fundamentos da Educação Especial II que poderia ser considerada uma disciplina eminentemente teórica, mas não é porque essa disciplina vai buscar nas práticas das nossas alunas as diferentes formas de construção de conhecimento que elas tiveram em relação à deficiência, ou seja, são as experiências que atravessaram elas e que produziram elas. (PEE01)

No meu caso, as questões referentes à Psicologia da Educação, esse momento está destinado a essa observação, a focalização de acontecimentos [...] hoje eu estava falando, por exemplo, com relação em que medida algumas atitudes minhas, por exemplo, chamar a atenção deles, pedir que eles se aproximem, o que isso quer dizer, por que eu quero que eles se aproximem, daí eu tenho que falar não é porque, talvez poderia ser, mas não é porque eu faço questão que vocês me escutem, existe uma relação de transferência do professor para o aluno e do aluno para o professor, eu também fico me expondo na medida em que fico mostrando os meus recursos, de que maneira eu gerencio aquela situação, mas faço questão de tomá-los como semelhantes nesse sentido, eu estou operando com aqueles instrumentos e naquela situação, porque eu represento essa figura nesse momento em particular e ressalto como essa posição vai mudar logo, logo, mesmo eles sendo alunos, eles já são professores, são professores em formação. Eu fico revelando de que maneira essa coisa funciona, sobretudo como gerenciar, de acordo com aquilo que a gente quer, do que a gente espera do aluno, de que maneira a gente pode gerenciar para ter o controle. (PEF01)

Por exemplo, se um aluno não sabe uma aula e ele anota algumas coisas, disso tudo que você anotou, você conseguiu detectar uma base empírica do professor que você observou? O que foi isso? Com situações concretas de sala de aula. (PFL02)

Eu trabalho com micro-aulas no laboratório, como ensinar geografia, quais são os passos de uma aula, eu filmo essa aula e eles assistem em casa. Tem sido produtivo. (PGE02)

Num primeiro momento, eles estão indo às escolas, mas eles começaram a ir às escolas e outros espaços formativos ou de desenvolvimento porque eu também abri essa possibilidade para os que não têm como entrar na escola daí entram na própria família pra tentar responder desse monte de teoria. [...] Vai ter um momento em que a gente vai revisitar todas essas teorias, a gente vai fazer isso de maneira programática, vimos o behaviorismo, estamos vendo a psicanálise, vamos ver o construtivismo, a epistemologia genética do Piaget, Vigotsky, coisa e tal. A gente vai estudar isso de forma

organizada e programática, mas como isso se dá. Para nesse segundo momento, munidos desses dados, desses aportes porque eu também percebo que existe uma carência, de aportes de imagens. (PLP02)

A Instrumentação é totalmente isso, a gente pensa na temática, monta o experimento e faz a aplicação. Nas aulas, sempre a gente pode trazer exemplos ou analogias, antes de montar os experimentos, chamar a atenção deles, quando a gente está dando a teoria, nesse sentido e sempre ensinar eles a produzir uma prática para eles apresentarem. A idéia dessas PED é que quando eles chegarem lá no fim do curso, eles tenham liberdade para trabalhar o conteúdo a ser ensinado. (PQU02)

Apenas três (03/27) sujeitos relataram que as atividades desenvolvidas por eles buscam a promoção da práxis educacional, de modo que a relação entre teoria e prática ocorra de forma articulada. Nesse caso, as atividades realizadas possuem objetivos pré-estabelecidos, as ações desenvolvidas são intencionais e conscientes e buscam transformar a realidade em que são desenvolvidas.

Eu peço para que eles proponham uma temática de pesquisa relacionada à prática que eles estão desenvolvendo na escola campo de estágio. Eles desenvolvem um projeto que busca estudar a própria prática. Esse projeto deve ter os aportes teóricos e metodológicos que servirão de orientação para o seu desenvolvimento. A intenção é que eles pensem, reflitam e busquem transformar a prática que eles vêm desenvolvendo. (PFL01)

Bom, o que que eu fiz? Na (Instrumentação) B, eu trabalhei com atividades experimentais com materiais de baixo custo. E aí eu trabalhei assim eu pedia para eles pesquisarem em periódicos da área de ensino de ciências, de educação em ciências, todos os periódicos da nossa área, por exemplo, Caderno Brasileiro de Ensino de física, Revista Brasileira de Ensino de Física, Ciência & Educação, Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Alexandria, Investigações em Ensino de Ciências, Física na Escola, as principais da nossa área, pedia para eles selecionarem atividades experimentais de baixo custo, trazerem o material para a sala e a gente fazia a atividade em sala, mas a gente fazia o quê? Eles pegavam a idéia da atividade e a gente desenvolvia em sala o roteiro. Mas o roteiro era um roteiro não fechado, era um roteiro que previa a seguinte coisa: uma pergunta para o aluno antes dele começar a atividade, uma previsão sobre o assunto e aí eles tinha quem elaborar uma pergunta que fizesse o aluno pensar sobre aquilo que ele iria fazer. Depois eles elaboravam a atividade, essa primeira fase eu chamei de “previsão”, a segunda eu chamei de “execução”. A terceira fase é a fase da comparação ou conclusão. A idéia é que eles planejem, executem, avaliem suas atividades e reflitam sobre como podem transformar a realidade a partir delas. Essa estrutura, a gente trabalhava com atividades experimentais quando eu trabalhei no NEC antes de me afastar. Então, o que era essa comparação? O aluno previu alguma coisa sobre a situação apresentada, ele fez. A comparação é: o que eu fiz está de acordo ou não com o que eu previ? Se está de acordo por que está de acordo e se não está de acordo por que não está de acordo? E aqui nesse momento ele tenta arranjar explicação para possíveis coisas não previstas. Isso faz com que o aluno pense sobre a atividade em si. Em Instrumentação C eu continuei com essa mesma metodologia. Na B, a gente focalizou na parte de Mecânica, atividades experimentais de

Mecânica e na C eu peguei atividades experimentais de Eletromagnetismo e alguma coisa de Física Moderna, alguma coisa dos artigos que eles trouxeram. Na D, eu estou trabalhando na questão do planejamento, o que é o planejar, o que é a atividade de planejar, o que tem que constar no planejamento. É uma seqüência de conteúdos? É uma listagem? É o quê? Tem que colocar a forma de abordar aquele assunto? Que forma? Que perguntas fazer para o aluno? Então, é isso que eu estou fazendo para discutir toda essa parte. Eu estou trazendo textos de pesquisas sobre ensino, que tratam dessa questão do planejamento, discuto e daí eu peço para eles fazerem planejamento de algumas aulas. (PFS01)

Eu peço para que os alunos discutam e registrem os limites e as possibilidades do trabalho docente na educação matemática escolar, identificando e caracterizando seus desafios, refletindo e contribuindo para transformar a realidade profissional da prática de ensino da Matemática. (PMA01)

A partir dos fragmentos apresentados acima é possível perceber algumas possibilidades de propor atividades que visem à promoção da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Em geral, essas atividades refletem a formação e a trajetória formativa dos professores formadores, pois incorporam assuntos referentes às suas áreas de formação inicial, bem como seus objetos de estudos nos cursos de pós-graduação.

Alguns sujeitos entrevistados afirmam que já trabalhavam de modo a promover essa articulação mesmo antes disso ter se tornado uma exigência legal, o que facilitou a adequação de algumas disciplinas que visam tal articulação.

Além disso, a maioria das atividades descritas está diretamente voltada para métodos e técnicas que poderão ser utilizados durante a atuação profissional. Em alguns CL, ouvimos relatos de que os materiais elaborados no decorrer dessas atividades são destinados a acervos didáticos, os quais os licenciandos têm acesso mesmo depois de egressos dos cursos.

Há também atividades de natureza subjetiva, em que a intenção não é discutir metodologias, mas sim teorias cognitivas, por exemplo, as quais procuram estudar e explicar como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem nos indivíduos e que podem contribuir no planejamento didático-pedagógico dos futuros professores.

Consideramos que as atividades descritas pelos sujeitos investigados, em geral, prevêm pouca articulação entre teoria e prática entre os conhecimentos que são próprios da formação docente. No entanto, como tratam-se de relatos e idéias manifestados a partir do discurso, não temos condições de avaliar em que medida essas atividades promovem efetivamente tal articulação.

\*

\* \*

No que diz respeito às *relações estabelecidas entre as prescrições contidas nas normativas legais nacionais para formação de professores da educação básica e as atividades desenvolvidas no decorrer do processo de formação inicial de professores*, percebemos que as orientações, da parte de instâncias superiores da IES, recebidas pelos professores formadores de CL, segundo depoimentos deles, giraram em torno de apenas dois pontos: 1) necessidade de reformulação curricular e 2) adequação de carga-horária para disciplinas que deveriam promover a articulação entre teoria e prática.

Não houve orientações de como organizar e desenvolver as atividades que seriam realizadas. Apesar disso, eles relatam que vêm realizando atividades que buscam promover essa articulação.

Aliás, muitos desses professores afirmam que já vinham realizando atividades que buscavam promover essa articulação antes mesmo dessa articulação tornar-se uma orientação legal.

Em geral, a participação dos professores entrevistados, na reformulação curricular dos CL em que atuam, ocorreu mediante sugestões de assuntos e de referências bibliográficas a serem estudados para programas de disciplinas que compõem as grades curriculares dos CL.

No decorrer da pesquisa, percebemos que, em geral, os professores entrevistados declaram conhecer pouco do conteúdo expresso nas atuais normativas legais para formação de professores da educação básica. O conhecimento deles é meramente factual, ou seja, eles sabem que houve mudanças na organização curricular dos CL, mas não conhecem as idéias que estão subjacente a essas mudanças.

Um reflexo disso é o fato de nos relatos desses sujeitos, sobre suas atividades didáticas desenvolvidas por eles, ter predominado o discurso da necessidade legal do cumprimento das quatrocentas (400) horas de PCC e/ou das quatrocentas (400) horas de ECPP, sem uma reflexão sobre as implicações que essa exigência legal poderá trazer tanto para o trabalho que ele desenvolve como para a formação do licenciando.

Percebemos que, durante as atividades didáticas desenvolvidas pelos sujeitos entrevistados nos CL em que atuam, de modo geral, não são estabelecidas relações diretas com as prescrições contidas nas normativas legais. Isso porque eles receberam orientações em reuniões ou encontros ordinários de departamentos de ensino ou de colegiados de curso, cuja pauta não era a necessidade de reforma curricular dos CL.

Nesse sentido, não houve, propriamente, maiores estudos de aprofundamento sobre essa legislação. O fato dos professores atuantes nesses CL afirmarem que já vinham desenvolvendo as atividades que realizam atualmente, mesmo antes de tornar-se uma orientação legal, vem fortalecer essa idéia.

Consideramos indispensável que os professores formadores conheçam e compreendam as prescrições contidas nas atuais normativas legais para que entendam o perfil do profissional que está subjacente nas diretrizes curriculares para formação de professores e, assim, tenham condições de avaliar as exigências impostas pela legislação e as atividades que vêm desenvolvendo.

Onze professores entrevistados relataram que não existem momentos previstos para a interação e troca de idéias entre eles e os demais colegas sobre as atividades que são desenvolvidas no âmbito dos CL em que atuam. Os professores que relatam que esses momentos existem, afirmam que eles ocorrem de forma esporádica e informal.

Chamou-nos a atenção duas possibilidades de espaços para troca de idéias apresentadas por professores atuantes nos CL em Pedagogia Diurno e Noturno e em Geografia.

No caso dos CL em Pedagogia, essas trocas ocorrem entre os professores das disciplinas chamadas de “PED” (Práticas Educativas), essas disciplinas devem ser organizadas por todos os professores responsáveis por disciplinas no seu respectivo semestre de oferta. Em outras palavras, trata-se de uma disciplina, ofertada semestralmente, que reúne todos os professores responsáveis por disciplinas em determinado semestre. Para que essa disciplina traga resultados satisfatórios é preciso que todos os professores participem, desde o planejamento até a avaliação da disciplina, interagindo com seus colegas e com os alunos.

No CL em Geografia, existem seis disciplinas - Geografia e Ensino I a VI - para serem contabilizadas com carga horária dedicada aos ECPP. Essas disciplinas são ofertadas semestralmente e têm apenas um professor responsável por

semestre. No entanto, considera-se que para que as disciplinas tenham sucesso é necessário ter conhecimento sobre o que cada professor tem realizado em sua disciplina. Assim, é possível realizar um trabalho articulado e até mesmo suprir as carências que venham a surgir.

Consideramos importante que haja esses momentos de troca de idéias e experiências entre os professores de CL para que eles conheçam o que e como seus colegas de profissão vêm trabalhando. Essas trocas se mostram produtivas quando permitem que surjam idéias inovadoras para o trabalho junto aos licenciandos.

Além disso, são momentos em que os colegas de profissão poderão sanar dúvidas e esclarecê-las sobre determinados conteúdos e metodologias de ensino e não aproveitar momentos como esses acaba se tornando desperdiçar trocas preciosas de idéias e experiências profissionais.

Acreditamos que encontros dessa natureza deveriam estar previstos e/ou garantidos na carga horária dos professores de CL e não ocorrerem apenas de modo informal ou quando necessário.

Em nosso estudo percebemos que, na maioria dos relatos (24/27) sobre atividades didáticas desenvolvidas pelos professores de CL, predomina a idéia de que a dimensão prática da formação docente serve apenas para a aplicação de teorias estudadas durante a formação inicial, conforme previsto no modelo de formação baseado na racionalidade técnica.

O desenvolvimento de atividades didáticas que buscam a promoção da práxis educacional foi relatado por apenas três sujeitos entrevistados. Nesse caso, as atividades didáticas relatadas possuíam objetivos pré-estabelecidos, foram desenvolvidas de forma intencional e consciente e buscavam a transformação da realidade em que foram desenvolvidas.

Os depoimentos dos sujeitos entrevistados nos permitem entender que as atividades didáticas realizadas por eles atendem parcialmente às orientações das normativas legais, pois as atividades que buscam a articulação entre teoria e prática são desenvolvidas, no nosso entendimento, de forma equivocada. A relação estabelecida entre essas duas dimensões da realidade ocorre de forma dissociada, sendo que a prática é entendida como momento de mera aplicação de teorias.

#### 5.4. CONCEPÇÕES DE TEORIA, CONCEPÇÕES DE PRÁTICA E AS RELAÇÕES ENTRE ELAS NA VISÃO DE PROFESSORES RESPONSÁVEIS POR DISCIPLINAS QUE BUSCAM PROMOVER A ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES TEÓRICA E PRÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

Para responder à quarta questão de pesquisa, também utilizamos como fontes de informação depoimentos de vinte e sete professores formadores que atuam nos dezenove CL da UFSM investigados.

As categorias utilizadas para a análise dos relatos desses sujeitos foram as seguintes:

1. Concepções sobre teoria e prática
2. Relação entre teoria e prática na formação de professores
3. Relação entre teoria e prática nas configurações curriculares dos CL em que atuam
4. Relação entre teoria e prática nas disciplinas em que atuam

#### Concepções sobre teoria e prática

Nesta categoria, identificamos as concepções sobre teoria e sobre prática apresentadas pelos sujeitos investigados.

#### Quadro 26 – Concepções sobre teoria

Informações	FA	FR (%)	Sujeitos
Teoria relacionada a contemplação	02	07	PAV02, PMU02
Teoria relacionada a conhecimento científico sistematizado	06	23	PCB01, PEF03, PHI02, PLI01, PMA02, PQU02
Teoria ligada a prática	15	56	PAV01, PEE01, PEF01, PEF02, PFL01, PFL02, PGE01, PGE02, PLE02, PLP01, PLP02, PLP03, PMA01, PMU01, PQU01,
Utilizou exemplos de atividades desenvolvidas para responder	02	07	PFS01, PHI01
Não respondeu	02	07	PLE01, PLI02

Dentre os sujeitos investigados, a maioria deles (15) acredita na idéia de que teoria está ligada à prática e que a teoria deriva da prática.

Eu não consigo pensar teoria sem a prática, porque ela deriva, ela advém de algo que acontece e, se acontece, ela é prática. A gente teoriza a partir do que acontece. (PAV01)

Dentro da minha comunidade, teoria tem a ver também com ação, com uma ação reflexiva, que é ação, que é prática também, que tem uma contrapartida real. (PFL02)

A teoria é um caminho, é um meio para realizar a prática, mas ela nasce também da prática. Ela é uma concepção pensada a partir da prática, por teóricos. (PGE02)

Para mim não existe separação entre teoria e prática. Primeiro porque a gente tem tomado, tanto a teoria como a prática como uma formação discursiva, a gente fala, age, experencia coisas que a gente consegue produzir e que nos produzem. Então, significa que teorias vêm carregadas de práticas, porque tudo aquilo que se produz, em termos de conhecimento, se torna de alguma forma uma ação sobre mim e vice-versa a prática. (PEE01)

E prática como duas coisas imbricadas, que têm que andar juntas (PQU01)

Alguns sujeitos (06) acreditam que teoria está relacionada à idéia de conhecimento científico sistematizado.

Teoria é o que eu vou ensinar, está diretamente relacionado ao conhecimento científico que eu preciso ensinar, o que daquilo que se tem da área eu vou selecionar porque não dá para ensinar tudo. (PCB01)

É o conteúdo previsto no programa da disciplina e que eu preciso ensinar para os alunos. (PLI01)

Teoria para mim é o conteúdo científico que eu tenho que passar para eles, são todos os conceitos que a gente não pode deixar escapar. (PQU02)

Outra idéia apontada por apenas dois sujeitos é de que teoria está relacionada à contemplação, observação.

Teoria tem a ver com contemplação, esse momento em que a gente pára e pensa e contempla e admira e vê e cuida e observa.

Dois sujeitos não conseguiram expressar diretamente suas compreensões sobre teoria e utilizaram exemplos de atividades desenvolvidas nas disciplinas ministradas por eles para descrever suas concepções.

Deixa eu pensar. Vamos ver nesse caso... Eu não vou te dizer o que é teoria e o que é prática, eu vou tentar exemplificar o que é isso para mim com o trabalho que eu desenvolvo na Instrumentação. O que eu faço na Instrumentação? Espera aí, deixa eu organizar a minha resposta... (PFS01)

Posso te responder dando o exemplo de uma disciplina que eu dou no curso [...] que poderia ser considerada uma disciplina eminentemente teórica, mas não é porque essa disciplina vai buscar nas práticas das nossas alunas as diferentes formas de construção de conhecimento que elas tiveram. (PHI01)

Dois sujeitos não conseguiram expressar suas concepções sobre teoria.

Difícil... nunca pensei nisso. Podemos ir para a próxima pergunta? (PLE01)

Assim, de repente.... não saberia te responder o que eu entendo por teoria... é uma pergunta difícil. (PLI02)

De modo geral, a maioria dos entrevistados (15/27) apresenta uma idéia de teoria relacionada à idéia de práxis, na qual teoria só tem sentido se estiver relacionada com a prática, se buscar a transformação da realidade em que a práxis acontece. Essa idéia predomina nos relatos de sujeitos oriundos da área das Ciências Humanas, havendo poucas exceções para sujeitos de outras áreas de conhecimento.

Percebemos que a idéia de teoria como contemplação, observação foi mencionada por dois sujeitos que trabalham especificamente com as Artes (Visuais e Música).

Alguns sujeitos apontaram uma idéia de cunho positivista sobre teoria como conhecimento científico sistematizado validado mediante sua aplicação na prática. Não nos causaria surpresa se essa idéia partisse apenas de sujeitos com formação na área das Ciências Naturais, mas não é o que ocorre. Essa idéia foi apresentada por sujeitos com formação em diferentes áreas do conhecimento.

Consideramos importante comentar que ao incorporamos a necessidade conhecer as concepções sobre teoria manifestadas pelos sujeitos participantes da pesquisa não imaginávamos que seria uma questão tão complicada e difícil de ser respondida. A reação dos sujeitos quando questionados “o que você entende por teoria?” foi, em geral, semelhante – inicialmente uma expressão de dúvida, seguida de um silêncio constrangedor e, finalmente, de uma resposta. Por isso, hoje, no final da pesquisa, entendemos o porquê de dois sujeitos não terem conseguido como

manifestar suas concepções sobre teoria e outros dois só terem conseguido fazer isso mediante a exemplificação de atividades desenvolvidas em suas aulas.

Apesar de ser um termo amplamente discutido, falado, abordado e conhecido, as pessoas, em geral, não conseguem expressar sua compreensão sobre o mesmo de forma imediata, é preciso pensar, refletir, organizar as idéias, para, enfim, elaborar uma resposta.

Após identificarmos as concepções de teoria apresentadas pelos sujeitos investigados, buscamos conhecer também as suas concepções sobre prática.

### Quadro 27 – Concepções sobre prática

Informações	FA	FR (%)	Sujeitos
Prática relacionada a ação	07	26	PAV02, PCB01, PEF03, PLE01, PLI02, PLI01, PMU02
Prática relacionada a capacidade de fazer transposição didática	03	12	PHI02, PMA02, PQU02
Prática ligada a teoria	15	55	PAV01, PEE01, PEF01, PEF02, PFL01, PFL02, PGE01, PGE02, PLE02, PLP01, PLP02, PLP03, PMA01, PMU01, PQU01,
Utilizou exemplos de atividades desenvolvidas para responder	02	07	PFS01, PHI01

Percebemos que os mesmos quinze sujeitos que afirmaram que teoria está ligada à prática voltaram a fazer essa afirmação quando questionados sobre suas concepções sobre o que seria prática. Em geral, eles alegam já terem respondido o que entendem por prática ao responderem o que entendem por teoria.

Já respondi. Prática é teoria também. (PEF01)

Como já mencionei, não consigo ver essa duas dimensões separadas, elas estão interligadas. (PMA01)

Outra concepção de prática manifestada pelos sujeitos é a de que ela está ligada à idéia de ação.

É ação, eu tomo a prática como ação. Real e objetiva. (PEF03)

Prática é o que acontece. (PLI01)

Alguns sujeitos relacionaram a idéia de prática à capacidade de fazer a transposição didática de conteúdos científicos para conteúdos escolares.

Entendo a prática como a ação de fazer a transposição desse conteúdo para outro, então eles estão praticando esse conhecimento deles noutro enfoque. (PMA02)

O licenciando tem que saber que ele vai ter que ensinar, ele tem sempre que pensar que ele vai aprender para ensinar, essa é a prática que a gente tem que fazer quando termina, por exemplo, determinado conteúdo teórico com eles, como que eles fariam isso, como que eles poderiam chegar. (PQU02)

Assim como para expressar seu entendimento por teoria, os dois mesmos sujeitos também utilizaram exemplos de atividades desenvolvidas por eles para manifestar o que entendem por prática.

De modo geral, a idéia de práxis volta a aparecer na concepção dos entrevistados sobre o que entendem por prática.

Alguns sujeitos relacionaram a idéia de prática à capacidade de fazer a transposição didática dos conteúdos científicos em conteúdos escolares.

O conceito de transposição didática foi proposto por Chevallard (1998)

Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que transforma de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado transposição didática. (tradução nossa, p.45)<sup>29</sup>

Inferimos que esses professores entendem por prática o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar.

Ao contrário do que ocorreu ao perguntarmos “o que você entende por teoria?”, ao questionarmos “o que você entende por prática?” as respostas, em geral, foram imediatas, como se as resposta fosse óbvia. No entanto, os mesmos sujeitos que não conseguiram manifestar suas concepções sobre teoria e que só conseguiram fazer isso mediante a exemplificação de atividades desenvolvidas em suas aulas preferiram não manifestar suas concepções sobre prática.

---

<sup>29</sup> No original: Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre *los objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado de la *transposición didáctica*.

### Relação entre teoria e prática na formação de professores

Nesta categoria, identificamos como os sujeitos investigados vêem a relação entre teoria e prática na formação de professores.

#### Quadro 28 – Relação entre teoria e prática na formação de professores

Informações	FA	FR (%)	Sujeitos
Relação dicotômica entre teoria e prática	26	97	PAV01, PAV02, PCB01, PEE01, PEF01, PEF02, PEF03, PFL01, PFL02, PFS01, PGE01, PGE02, PHI01, PHI02, PLE01, PLE02, PLI02, PLP01, PLP02, PLP03, PMA01, PMA02, PMU01, PMU02, PQU01, PQU02
Relação de articulação entre teoria e prática	00	00	---
Não respondeu	01	03	PLI01

A partir do quadro 28, percebemos que a grande maioria dos sujeitos investigados (26/27) afirma que a relação entre teoria e prática na formação de professores ocorre de forma desarticulada, não sendo estabelecido qualquer tipo de interação entre essas duas dimensões.

Tendo em vista como é tardia essa preocupação em de fato alinhar ou equalizar a relação entre teoria e prática, eu acredito que as pessoas ainda estão aprendendo a fundir a trazerem junto esse registro, mas em geral as pessoas são formadas para separar as duas coisas. Eu fui formado assim, depois que a gente acaba percorrendo outros trajetos. (PEF01)

Apenas um sujeito investigado não soube expressar como vê a relação entre teoria e prática na formação de professores.

Olha, eu não estou muito a par, mas eu nem posso supor. (PLI01)

Percebemos que, de modo geral, os professores de CL entrevistados consideram que na formação de professores há o predomínio de uma relação dicotômica entre as dimensões teórica e prática.

Há professores (06) que consideram que a dicotomia entre teoria e prática é uma característica do ambiente universitário, considera-se que a academia é um local onde predomina a dimensão teórica.

A relação entre teoria e prática é descolada. Considero isso próprio dos nossos currículos da UFSM. De modo geral, eu percebo que nas licenciaturas a prática é sempre um penduricalho. (PEE01)

A queixa dos alunos é de que aqui eles têm muita teoria, muito conteúdo, que lá na prática é outra realidade, é outra coisa. Mas, é o papel da universidade também, trabalhar com a teoria. A universidade, a academia é teórica basicamente. Eu acho que os nossos cursos ainda são muito teóricos. Eles sentem falta de uma prática na sala de aula. (PGE02)

Alguns professores (05) alegam terem essa impressão devido às queixas dos licenciandos, que consideram a formação oferecida nos CL insuficiente para atender às exigências da futura profissão.

A queixa dos alunos é de que aqui eles têm muita teoria, muito conteúdo, que lá na prática é outra realidade, é outra coisa. Mas, é o papel da universidade também, trabalhar com a teoria. A universidade, a academia é teórica basicamente. Eu acho que os nossos cursos ainda são muito teóricos. Eles sentem falta de uma prática na sala de aula. (PGE02)

Outros professores de CL (05) atribuem às atuais normativas legais para formação de professores da educação básica a responsabilidade por essa dicotomia, pois consideram que ao exigir determinado número de horas para atividades práticas no interior das disciplinas acaba se fortalecendo essa separação. Alguns professores, que compartilham dessa idéia, afirmam terem notado poucas mudanças em relação ao período anterior à vigência dessas normativas legais, alegando que antes a prática estava, claramente, reservada para o fim do Curso, no ECPP e agora está destinada para pequenos espaços no interior de algumas disciplinas.

Primeiro o que a gente tinha? A prática lá no fim. Depois com as reformas todas de PPP, desde o início. Não sei. Eu até agora tenho certa dificuldade para te dizer se melhorou ou não, porque parece que “de novo o velho”, parece que se mudou só a forma, mas não conseguimos ainda unir essas duas coisas: teoria e prática. Vai começar um curso praticando, mas a partir do quê? Qual a base inicial? Só com o senso comum? O senso comum, é bom lembrar, é o marco zero do conhecimento e se a gente for ficar no marco zero eles vão viver “n” situações ditas “práticas” que não vão resolver nada. (PFL02)

A partir dessa opinião podemos ter idéia de como os professores de CL têm visualizado e, até mesmo, operacionalizado, a relação entre teoria e prática no interior dos CL em que atuam. Há pouca preocupação sobre como articular essas duas dimensões e, principalmente, de se pensar sobre que práticas precisariam ser oferecidas na formação dos futuros professores.

No entanto, há professores (09) que remetem a si a responsabilidade por garantir que se promova a articulação entre teoria e prática na formação de professores e que consideram que se ainda há predomínio dessa visão dicotômica é devido a falhas na formação que está sendo oferecida nos CL. Dentre os sujeitos entrevistados, há aqueles que acreditam que essa formação desarticulada é própria das IES, pois consideram esse espaço eminentemente teórico, como se a produção do conhecimento derivasse apenas da teoria.

Eu acredito que demanda uma certa disponibilidade e uma certa entrega aceitar que esse âmbito aqui da teoria está contaminado pela prática. Eu acredito que essa coisa ainda não está bem formada, não sei em que medida as pessoas tendem a isolar uma coisa da outra, assim, como elas se organizam em relação a tudo na vida, elas tendem a isolar para se protegerem e para terem domínio sobre as coisas elas tendem a se isolar. (PLP03)

Eu acho que tem que saber fazer essa articulação para poder aplicar essa relação. Eu acho que facilitaria muito tanto na formação deles como no ensino que eles vão promover depois. (PQU01)

Consideramos que o predomínio dessa visão dicotômica da relação entre teoria e prática nos relatos dos sujeitos investigados reflete o praticismo utilitarista que vem sendo realizado nos CL, os quais ainda oferecem uma formação desvinculada e distante da realidade vivenciada pelos profissionais que atuam nas escolas de educação básica brasileiras.

### **Relação entre teoria e prática nas configurações curriculares dos CL em que atuam**

Nesta categoria, identificamos como os sujeitos investigados vêem a relação entre teoria e prática nas configurações curriculares dos CL em que atuam.

**Quadro 29- Relação entre teoria e prática nas configurações curriculares de CL**

Informações	FA	FR (%)	Sujeitos
Relação dicotômica entre teoria e prática	16	60	PAV01, PAV02, PEF02, PEF03, PFL02, PFS01, PHI01, PHI02, PLI02, PLP02, PLP03, PMA01, PMA02, PMU01, PMU02, PQU01,
Relação de articulação entre teoria e prática	06	22	PCB01, PEE01, PGE02, PLE01, PLE02, PQU02
Não conhecem as configurações curriculares do CL	04	15	PEF01, PFL01, PGE01, PLP01,
Não respondeu	01	03	PLI01

Conforme podemos perceber no quadro 29, a maioria dos professores participantes da pesquisa (16) considera que as configurações curriculares dos CL em que atuam não privilegiam a articulação entre as dimensões teórica e prática, prevalecendo a dicotomia entre essas duas dimensões.

Eu sei que tem esse pendor técnico, desarticulado da realidade educacional [...] têm muita prática, é um curso técnico, eminentemente técnico. (PEF02)

Do ponto de vista que eu te falei? Articulação nenhuma no nosso PPP, por exemplo, se você pegar os conteúdos de cadeiras como Física são os mesmo que se dão na Licenciatura e no Bacharelado. Os cursos são diferentes, o bacharelado vai formar um pesquisador, a licenciatura vai formar um professor que vai atuar na educação básica. Então, essas disciplinas teriam que ter um caráter diferente já desde o início do curso. (PFS01)

Em relação ao PPP algumas coisas eu acho ainda muito no plano da abstração, pura e simples abstração. (PFL01)

Eu acho que essa coisa entre teoria e prática não é abordado. Inclusive, aqui no curso, tem as disciplinas ditas teóricas e tem os laboratórios. O laboratório faz atividades experimentais que não estão no ponto onde o professor da "teoria" está e, além disso, os roteiros dos laboratórios são roteiros fechados, ou seja, é exatamente uma receita de bolo e daí quando dá errado é um desespero, quando não se chega onde deveria chegar, ao invés de se discutir o erro, se disfarça. Então, é complicada essa relação teoria e prática. Para mim, aqui no curso não existe. Quando dá a gente relaciona, mas isso deveria estar presente em todas as disciplinas. (PQU01)

Apesar disso, seis professores de CL consideram que a articulação entre teoria e prática está bem expressa nas configurações curriculares dos CL em que atuam.

No nosso curso, eu consigo ver prática desde o primeiro semestre, dentro das disciplinas chamadas de “Fundamentos”, quando eu trabalho busco fazer essa articulação. (PEE01)

Ela está acontecendo efetivamente. Inclusive, quando eu trabalho com disciplinas para a formação de geógrafos eu não deixo de trabalhar essa articulação e eles recebem muito bem isso. Essa articulação está acontecendo, é claro que tem problemas, porque temos certos conteúdos que não sabemos como ensinar, mas não temos receita para cada conteúdo, temos que conhecer a diversidade de recursos didáticos e pedagógicos que existem. (PGE02)

Eu conheço ele (o PPP) bem. Essas articulações estão bem expressas. (PQU02)

Chama a atenção o fato de quatro sujeitos investigados não conhecerem as configurações curriculares propostas nos CL em que atuam, não tendo condições de avaliar de que forma a relação entre teoria e prática está expressa na organização curricular desses CL.

Não. Eu não conheço (o PPP). (PEE01)

Não, não conheço (o PPP). (PFL02)

O PPP, na verdade, não conheço. (PGE01)

Apenas um sujeito não se manifestou sobre a relação entre a dimensão teórica e a dimensão prática nas configurações curriculares do CL em que atua.

Desculpe, mas no momento, não saberia como te responder. Nunca analisei o PPP sob esse ponto de vista. (PLI01)

O fato que mais nos chamou atenção nessa categoria é o desconhecimento, por parte quatro professores entrevistados, do PPP dos CL em que atuam. Esses professores também afirmaram não terem consultado os PPP, o que denota a ausência de certo comprometimento desses sujeitos com a formação que eles estão oferecendo aos futuros professores da educação básica.

Alguns dos professores entrevistados, que consideram prevalecer uma relação dicotômica entre teoria e prática nas configurações curriculares dos CL em que atuam, alegam que têm procurado, no interior das suas disciplinas, quebrar essa dicotomia, de modo a favorecer a articulação entre essas duas dimensões. No

entanto, consideramos que para termos resultados positivos é preciso que todos os professores de CL trabalhem nessa perspectiva e não apenas alguns pequenos grupos.

De modo geral, podemos perceber que a quantidade de sujeitos que considera prevalecer a visão dicotômica entre teoria e prática nas configurações curriculares dos CL em que atuam é bem menor em relação à prevalência da dicotomia entre essas duas dimensões na formação de professores.

No entanto, o predomínio da relação dicotômica entre teoria e prática ainda se mantém na opinião dos professores entrevistados. Consideramos que essa visão dicotômica predominante nas configurações curriculares de CL é reflexo do que vem ocorrendo na formação de professores como um todo.

### Relação entre teoria e prática nas disciplinas em que atuam

Nesta categoria, identificamos como os sujeitos investigados vêem a relação entre teoria e prática nas disciplinas que ministram nos CL em que atuam.

**Quadro 30 – Relação entre teoria e prática nas disciplinas ministradas**

Informações	FA	FR (%)	Sujeitos
Relação dicotômica entre teoria e prática	00	00	---
Relação de articulação entre teoria e prática	27	100	PAV01, PAV02, PCB01, PEE01, PEF01, PEF02, PEF03, PFL01, PFL02, PFS01, PGE01, PGE02, PHI01, PHI02, PLE01, PLE02, PLI01, PLI02, PLP01, PLP02, PLP03, PMA01, PMA02, PMU01, PMU02, PQU01, PQU02
Não respondeu	00	00	---

De acordo com o quadro 30, percebemos que todos os sujeitos investigados afirmam ser imprescindível articular teoria e prática nas disciplinas que ministram.

Nas disciplinas em que eu atuo, as práticas e as teorias são elementos que vão constituir as experiências que estarão produzindo esse professor de educação especial. (PEE01)

Como eu te disse anteriormente, eu acho que elas são indissociáveis. Em Psicologia a realidade ali dentro, como as pessoas estão atravessadas por questões que não são nossas, que não são do âmbito acadêmico, mas que as constituem, não tem como abrir mão disso, não tem como disfarçar que

isso não existe, que isso não está ali. Não, a prática está ali. Quando estou falando de alguns distúrbios, transtornos, perversões. (PEF01)

É uma tarefa que não é muito fácil. Especialmente, chegar num aluno da Química e dizer: “Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação vai ser muito importante para você como professor”. Essa articulação é meio difícil, até a gente convencê-los de que a Pedagogia não é nada mais, nada menos que uma teoria crítica da própria Educação e eles mesmos como Matemáticos ou Químicos, em algum momento, eles vão ter que fazer Filosofia, refletir sobre a Ciência em que trabalham, porque também mesmo nessas áreas chamadas “duras” querem receitas também. Então, essa questão da prática e da teoria, eu tento trabalhar de uma forma dialética mesmo, tentando unir as duas coisas e dizendo para eles da importância de unir as duas coisas, que uma não precede a outra, nem é inferior ou superior, são duas coisas imbricadas e até já pensar na teoria do professor pesquisador, se ele não fizer isso eu questiono a própria pesquisa. (PFL02)

Eu acho que não é difícil, a gente consegue fazer essa relação entre teoria e prática. Na Geografia isso se torna fácil porque a gente trabalha muito com a realidade, é focado muito na questão do cotidiano, da realidade humana, da realidade social. Fazer a articulação entre teoria e prática não é muito difícil. (PGE02)

Eu não poderia pensar o estágio como sendo apenas prática do aluno, eu tenho que dentro de carga horária total gerenciar a carga horária teórica tendo uma possibilidade de intervenção maior ainda, ou seja, tem toda uma preparação para a prática dentro das práticas de ensino. Além disso, sugeri uma disciplina que trata da pesquisa em ensino de matemática, que era totalmente prática para dar conta da carga horária e também para mudar essa coisa da teoria vir antes da prática e elas não se relacionarem. Era uma concepção de “vamos construindo a teoria com o andar a prática”, a disciplina se chama “Laboratório em Educação Matemática” e é uma disciplina em que teoria e prática andam juntas. (PMA01)

Na Química Analítica é bem fácil fazer essa relação porque tanto a teórica como a experimental andam juntas, quase como co-requisito uma da outra. Nessa disciplina não tem problema teoria e prática são bem relacionadas. Na Instrumentação, ela é totalmente voltada para isso. Ela é um projeto que o aluno desenvolve com um professor, ela é quase que uma iniciação científica. Nessa disciplina, ele tem que eleger um tema, desenvolver a parte teórica, ir à escola, montar um experimento ou prática experimental, aplicar, voltar e apresentar os resultados para uma banca. (PQU02)

Chama a atenção o fato de que, apesar de os sujeitos investigados considerarem o predomínio de uma relação dicotômica entre teoria e prática nas configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura em que atuam, todos, sem exceção, afirmam que no âmbito das disciplinas que ministram prevalece uma relação de articulação entre essas duas dimensões.

Creditamos isso ao modo particular como os professores de Cursos de Licenciatura decidiram trabalhar e desenvolver as atividades previstas em suas disciplinas, articulando a dimensão teórica e a dimensão prática.

Podemos perceber, pelo menos através do discurso, que apesar do predomínio de uma visão dicotômica em um sistema que pode ser considerado macro, os professores entrevistados, no interior das suas disciplinas, procuram promover a articulação entre os conhecimentos que devem ser adquiridos no âmbito dos Cursos de Licenciatura e as situações que poderão vir a ser vivenciadas durante a atuação profissional do futuro professor da educação básica, tanto em situações específicas de ensino-aprendizagem como em situações do cotidiano escolar.

\*

\* \*

No que se refere às *concepções de teoria, de prática e as relações entre elas manifestadas por professores, responsáveis por disciplinas cujas atividades buscam promover a articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura*, percebemos que o pensamento da maioria (15/27) dos sujeitos entrevistados vai ao encontro do que os referenciais adotados para essa pesquisa apontam: teoria e prática devem ser concebidas como partes de um todo, como duas dimensões da realidade que se completam (VÁZQUEZ, 1986; SAVIANI, 1994).

Apesar disso, alguns sujeitos (06/27) ainda compartilham da visão dicotômica da relação entre teoria e prática, a qual considera que teoria se refere aos conhecimentos científicos e prática à aplicação desses conhecimentos em determinada situação. Esse tipo de concepção contribui para que, ao vivenciar situações reais de ensino, o licenciando não estabeleça relações entre os conteúdos que pretende ensinar e a realidade escolar.

Além disso, esse tipo de concepção predomina nos depoimentos da maioria (26/27) dos sujeitos entrevistados quando se trata da relação entre teoria e prática na formação de professores em geral. Esse fato é outra constatação que reitera o pensamento, atualmente, hegemônico apontado em nossos referenciais teóricos de que é preciso quebrar essa visão dicotômica e compreender que a práxis educacional deve ser sempre o ponto de partida e de chegada para a transformação da realidade escolar.

Uma justificativa para a prevalência da dicotomia entre teoria e prática nos Cursos de Licenciatura, encontrada nos depoimentos de alguns (06/27) sujeitos entrevistados, é a idéia de que a universidade caracteriza-se como sendo um local

eminentemente teórico, como se a produção do conhecimento derivasse apenas da teoria.

Outra justificativa para essa desarticulação entre teoria e prática, apresentada por professores de CL (05/27), considera que as atuais normativas legais favorecem essa dicotomia, na medida em que ao exigir determinado número de horas para atividades práticas no interior das disciplinas acabam fortalecendo essa separação.

É preciso entender que teoria e prática integram um todo único, não existindo prevalência de uma frente a outra, pois ambas interdependem entre si, ou seja, não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade.

Um fato que nos causa preocupação é o entendimento, por parte dos professores de CL (16/27), de que até mesmo nas configurações curriculares dos CL em que atuam há a prevalência dessa visão dicotômica. Percebemos que, apesar de todas as discussões e debates presentes em produções da área educacional, ainda há dificuldades de se incorporar mecanismos para a promoção da articulação entre as dimensões teórica e prática nas estruturas curriculares de CL.

Também nos causam surpresa os depoimentos de quatro sujeitos entrevistados que afirmam não ter conhecimento das configurações curriculares propostas nos CL em que atuam, não tendo condições de avaliar de que forma a relação entre teoria e prática está expressa na organização curricular desses CL. Esse desconhecimento, da parte dos professores formadores, denota a ausência de certo comprometimento desses sujeitos com a formação que eles estão oferecendo aos futuros professores da educação básica.

O entendimento que temos é de que a necessidade de se articular teoria e prática na formação de professores é fato, não há dúvidas disso. Porém, ao propor novas configurações curriculares para os cursos de formação de professores essa necessidade é colocada em segundo plano, dando maior ênfase para os conteúdos que caracterizam a formação em determinada área do conhecimento. Isso também vale para a formação pedagógica ofertada nos CL que, freqüentemente, não tem merecido destaque na elaboração de novas estruturas curriculares para CL.

Apesar de considerarem o predomínio da dicotomia entre teoria e prática nos Cursos de Licenciatura em que atuam, os sujeitos entrevistados foram unânimes (27) em afirmar que promovem essa articulação no interior das disciplinas pelas quais são responsáveis. Isso torna-se positivo frente às informações até então apresentadas. Percebemos, a partir do discurso desses sujeitos, que eles têm

buscado estabelecer as relações necessárias para que esta articulação se efetive, de modo que teoria e prática se constituam como dois componentes indissolúveis da práxis educacional.

Sendo assim, consideramos que as concepções manifestadas pelos sujeitos entrevistados sobre teoria, prática e suas relações oscilam entre a visão dicotômica e a visão associativa da relação estabelecida entre teoria e prática, idéia que é reiterada por nossos aportes teóricos.

Em geral, eles consideram que na relação entre essas duas dimensões na formação de professores de modo geral e nas configurações curriculares propostas nos Cursos de Licenciatura em que atuam, de modo mais específico, há o predomínio da dicotomia teoria-prática. Entretanto, no âmbito das disciplinas por eles ministradas, eles afirmam que têm procurado desenvolver um trabalho que promova a articulação entre teoria e prática na formação dos futuros professores da educação básica.

Ressaltamos, novamente, que apesar de termos percebido que os sujeitos consideram promover a articulação entre teoria e prática em suas disciplinas, as fontes que nos possibilitam fazer essa inferência são os relatos desses sujeitos, seus discursos, o que não nos permite confirmar se isso ocorre de fato.

Essa ausência de instrumentos para a observação de atividades desenvolvidas pelos professores sujeitos da pesquisa veio a configurar-se como uma das limitações de nossa pesquisa.

Além disso, conforme mencionamos na seção anterior, nosso estudo apontou que, na maioria (24) dos relatos sobre atividades didáticas desenvolvidas pelos professores de CL, predomina a idéia de que a dimensão prática da formação docente serve apenas para a aplicação de teorias estudadas durante a formação inicial, conforme previsto no modelo de formação baseado na racionalidade técnica.

Percebemos com isso, uma contradição entre as concepções sobre “teoria” e “prática” manifestadas pelos sujeitos de pesquisa e as atividades didáticas relatadas por eles. Dentre os 24 sujeitos que relatam desenvolver atividades práticas para a mera aplicação de teorias, 15 entendem que teoria e prática são duas dimensões da realidade que se complementam e que são indissociáveis, logo, que se articulam entre si.

### 5.5. CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES QUE BUSCAM ARTICULAR TEORIA E PRÁTICA, NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM, PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Para responder à quinta questão de pesquisa, utilizamos duas fontes de informação: sete normativas legais nacionais sobre formação de professores para a educação básica e depoimentos de vinte e sete professores formadores que atuam em dezenove CL da UFSM.

Utilizamos para a análise dos relatos desses sujeitos, as seguintes categorias:

1. Correspondência dos alunos às atividades desenvolvidas pelos professores de CL;
2. Dificuldades vivenciadas para promover a articulação entre as dimensões teórica e prática nas disciplinas ministradas;
3. Contribuições que a forma como as aulas são ministradas poderão dar aos futuros profissionais da educação básica

#### Correspondência dos alunos às atividades desenvolvidas pelos professores de CL

Nesta categoria, procuramos saber, a partir do relato de professores de CL, como eles consideram que seus alunos correspondem às atividades realizadas em sala de aula.

#### Quadro 31 – Correspondências dos alunos às atividades desenvolvidas em sala de aula

Informações	FA	FR (%)	Sujeitos
Correspondem com surpresa	04	15	PEF01, PEF02, PGE01, PMU02
Correspondem com resistência	08	30	PAV01, PAV02, PCB01, PEF03, PFL01, PFS01, PMA01, PMA02
Correspondem com receptividade	14	52	PEE01, PGE02, PHI01, PHI02, PLE01, PLE02, PLI01, PLI02, PLP01, PLP02, PLP03, PMU01, PQU01, PQU02
Não respondeu	01	03	PFL02

Percebemos que a maioria dos professores de CL investigados considera que os seus alunos correspondem às atividades desenvolvidas em sala de aula com receptividade.

Os nossos alunos da Educação Especial são sérios e aceitam bem as atividades propostas. Primeiro porque não é um curso em que qualquer um entra, é um aluno que já entra com uma vontade, tem muitos que já no primeiro semestre desistem. É um curso eminentemente muito pesado em termos de teoria e prática porque a gente toca em uma questão que é extremamente complicada que é a deficiência, ele precisa ter e construir ao longo do curso uma determinada maturidade para lidar com isso e para lidar de uma forma que não seja preconceituosa, que não seja virada para a relação de compaixão. (PEE01)

Eu considero que a maioria corresponde de forma satisfatória. Eles atendem às atividades, eles se motivam. (PGE02)

Eu encontro bastante receptividade, principalmente agora que já se cria um vínculo na forma da gente trabalhar. Em geral, eu acho que eles são receptivos às atividades. (PHI01)

Eles têm aceitado bem as atividades propostas, pesquisam, perguntam, se envolvem mesmo. (PLE02)

Considero que a participação deles tem sido positiva. Eles participam das aulas e desenvolvem as atividades que eu proponho. (PLP03)

Eu estou satisfeita no sentido de que eles estão tendo consciência, eles discutem comigo, eles debatem, eles lêem os textos, eles se interessam, eu sinto que durante as aulas eles têm preocupação em como ensinar. (PMU01)

É muito bom, eles gostam muito. No final eu sempre faço uma mesa-redonda para eles avaliarem o que foi bom, o que não foi. Todos os semestres eu faço uma avaliação para saber se contribuiu ou não, se eles vão fazer isso na escola ou não, se é viável ou não. (PQU02)

No entanto, oito professores afirmam perceber certa resistência dos alunos em realizar as atividades propostas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Nossa, ainda ontem pensei nisso: o que fazer para amenizar essa resistência? Sinceramente, não sei o que eles pensam, que profissionais querem ser... (PAV01)

No começo é difícil, porque é difícil quebrar essa lógica de o professor ficar falando o tempo todo, quando eu peço para eles falarem, às vezes, têm aulas que eles ficam mudos. Então, o silêncio é constrangedor. (PFS01)

Eles tem se mostrado resistentes às atividades propostas. Não sei, preciso rever meus planejamentos e ver onde está o problema. (PMA02)

Além disso, quatro professores alegam que seus alunos se mostram surpresos com as atividades propostas e desenvolvidas por eles em sala de aula.

Em um primeiro momento é de surpresa, uma vez que no nosso imaginário a universidade representa quase que um museu, em que a gente tem que se comportar de um jeito, falar de um jeito e as pessoas ficam um pouco intimidadas de serem elas mesmas. (PEF01)

Acredito que, no início, a reação é de surpresa, mas isso é geral, não acontece só ali. (PMU02)

Apenas um dos sujeitos investigados não soube expressar como seus alunos correspondem às atividades que ele desenvolve em suas aulas.

Como eles correspondem? Pois é, isso é uma coisa que eles deveriam responder. (PFL02)

Percebemos que, em geral, os alunos de CL têm correspondido às atividades propostas pelos professores entrevistados ora com receptividade, ora com certa resistência.

Atribuímos essa resistência à insegurança que sentimos ao encararmos o novo, o diferente. A maioria dos licenciandos está acostumada com uma formação em que as aulas são basicamente expositivas, com o professor formador falando e transmitindo as informações, as quais eles captam sem refletir ou questionar a validade delas, sem desenvolver sua capacidade crítica frente às situações expostas. No entanto, quando surgem situações em que essa situação é invertida, em que o que realmente interessa é ouvir a opinião dos licenciandos e disso depende o andamento das aulas, eles acabam se tornando resistentes e não aceitam participar das aulas.

Consideramos essa resistência uma barreira que precisa ser enfrentada pelos professores formadores de CL, os licenciandos precisam aprender a refletir, criticar, questionar, opinar, debater e se posicionar sobre os acontecimentos da sociedade, pois uma das inúmeras tarefas hoje atribuídas a eles é a formação de cidadãos que saibam se colocar frente às adversidades.

Além disso, acreditamos que a receptividade, por parte dos licenciandos, para com as atividades propostas pelos professores formadores é essencial para que se realmente contribua para a formação deles. Em outras palavras, para que tenhamos contribuições efetivas na formação dos futuros professores da educação básica é preciso que eles estejam abertos e dispostos a colaborar com a sua formação.

### **Dificuldades vivenciadas para promover a articulação entre as dimensões teórica e prática nas disciplinas ministradas**

Nesta categoria, procuramos identificar, a partir do relato de professores de CL, quais as dificuldades encontradas para desenvolver as atividades propostas e promover a articulação entre teoria e prática em suas disciplinas.

#### **Quadro 32 – Dificuldades para articular teoria e prática nas disciplinas de CL**

<b>Informações</b>	<b>FA</b>	<b>FR (%)</b>	<b>Sujeitos</b>
Falta de recursos	13	49	PAV01, PEF01, PEF02, PFS01, PHI01, PHI02, PLE01, PLE02, PLI01, PLP03, PMA01, PMU01, PMU02
Dicotomia entre teoria e prática	05	18	PFL02, PGE01, PLI02, PLP01, PQU01
Resistência dos alunos	05	18	PAV02, PCB01, PEF03, PFL01, PMA02
Não tem dificuldades	04	15	PEE01, PGE02, PLP02, PQU02

A maioria dos professores entrevistados considera que a grande dificuldade para desenvolver as atividades propostas e, assim, promover a articulação entre as dimensões teórica e prática nos CL em que atuam é a falta de recursos, tanto materiais como humanos associada à carência de estrutura física disponível.

Dificuldade? A falta de acesso ou de artefato de imagens. (PAV01)

São dificuldades que a gente tem como qualquer professor, dificuldade de ter acesso a textos para discussão em sala de aula. (PHI01)

Dificuldade? A falta de recursos humanos e materiais para desenvolver as disciplinas efetivamente, principalmente, com o aumento da carga horária de algumas disciplinas. (PMA01)

Outra dificuldade apresentada foi a de quebrar a dicotomia entre teoria e prática estabelecida na lógica universitária.

A dificuldade é ligada ao senso comum: na prática a teoria é outra. Quebrar com essa relação dicotômica entre teoria e prática, romper com isso não é tão fácil. (PFL02)

Dificuldade de estruturar uma lógica para a discussão em aula, você tem que saber direito o que você quer, evitar cair na dicotomia entre teoria e prática. Isso é difícil. (PGE01)

Alguns professores apontam como dificuldade a resistência apresentada pelos alunos para aceitar e desenvolver as atividades propostas em suas disciplinas.

Como te falei antes, alguns alunos apresentam uma resistência muito grande, daí fica difícil trabalhar assim. (PAV02)

A resistência dos alunos com certas atividades que eu proponho tem atrapalhado, mas depende do dia e da atividade proposta. Eles querem atividades que tragam resultados imediatos, querem tudo para hoje. (PCB01)

A resistência dos alunos que eu já tinha comentado. Isso atrapalha o bom andamento da aula. (PEF03)

No entanto, quatro professores de CL afirmam não encontrarem dificuldades para promover a articulação entre teoria e prática nas suas disciplinas.

Eu estou satisfeita, não vejo dificuldades em realizar as atividades que me proponho. (PGE02)

Não tenho dificuldades, quando termina eles comentam que gostariam de ter feito mais. (PQU02)

L: Não encontro dificuldade, como a grande maioria dos meus colegas também não, em função da participação dos alunos em projetos de extensão e pesquisa desde o início do curso. (PEE01)

Percebemos que a falta de recursos materiais e humanos têm sido uma dificuldade constantemente enfrentada por nossos formadores. A falta de materiais para desenvolver as atividades previstas é um fator que compromete significativamente o trabalho dos professores em geral que, muitas vezes, precisam

adaptar seus planejamentos didáticos para conseguir desenvolver um trabalho produtivo.

Além disso, a carência de recursos humanos também atrapalha o rendimento dos professores de modo geral. A carga de trabalho e de responsabilidades elevada acaba comprometendo o trabalho docente, o que poderia ser parcialmente resolvida mediante contratação de novos professores para compartilhar as tarefas profissionais.

A falta de recursos materiais e humanos associada à resistência de alguns alunos em desenvolver as atividades propostas contribui para outra dificuldade mencionada pelos sujeitos entrevistados de acabar com a dicotomia teoria-prática já estabelecida.

Consideramos que enfrentar essas dificuldades é essencial para que os professores de CL atinjam seus objetivos docentes, promovendo a articulação entre teoria e prática, e contribuam efetivamente para a formação dos futuros licenciados.

Após a identificação das dificuldades encontradas por esses profissionais para promover a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento das atividades em suas disciplinas, buscamos saber se, apesar dessas dificuldades, eles consideram que têm tido êxito na realização do seu trabalho junto aos CL e, para nossa surpresa, todos os sujeitos afirmaram se sentirem exitosos em relação a sua atuação profissional.

Posso te dizer que estou satisfeita com os resultados que tenho encontrado no meu trabalho junto à Licenciatura. (PCB01)

Na medida do possível, tenho sido exitosa. Lógico que às vezes a gente erra, mas o negócio é não deixar a peteca cair e seguir em frente. (PEE01)

Acho que sim. Estou sendo exitoso na medida em que essas pessoas estão construindo conhecimento junto. (PEF01)

Os alunos têm correspondido de forma positiva às minhas atividades. Acho que sim, tenho tido êxito.

Eu considero que sim. Muito embora, eu ache que eu possa melhorar alguma coisa. (PFS01)

Aí que tá, essas dificuldades podem ter existido anteriormente, pois isso que nós colhemos hoje como resultados positivos é um processo que vem se constituindo. (PGE02)

Pois é, esse negócio de avaliar é complicado, mas em geral, me considero exitoso sim. (PHI01)

Olha, eu acho que tenho tido êxito sim. Claro que isso é fruto de muito trabalho. (PLP03)

O aumento de carga horária trouxe uma dificuldade profissional muito grande, mas eu gosto, estou satisfeita, acho que tudo isso vale a pena, estou chegando próxima da minha aposentadoria e não me arrependo de nada. (PMA01)

Sim, claro que estou satisfeita. (PQU02)

Consideramos que isso é reflexo da forma como eles vêm desenvolvendo as atividades em suas disciplinas, aproximando os licenciandos do futuro campo de atuação profissional. Além disso, muitos sujeitos relatam que essa aproximação tem sido elogiada pelos licenciandos, o que contribui para que eles se sintam exitosos frente ao trabalho que vêm desenvolvendo.

### **Contribuições que a forma como as aulas são ministradas poderá dar aos futuros profissionais da educação básica**

Nesta categoria, procuramos saber, a partir das normativas legais nacionais para formação de professores da educação básica e do relato de professores de CL, que contribuições a articulação entre as dimensões teórica e prática pode dar à atuação do futuro profissional da educação básica, ou seja, que melhorias de fato se espera que essa articulação traga para formação do professora forma como suas aulas são ministradas poderá dar à atuação do futuro professor da educação básica.

A seguir, apresentamos o quadro em que constam os dados coletados nas normativas legais.

### **Quadro 33 – Contribuições para a atuação do futuro profissional da educação básica a partir do trabalho articulado entre as dimensões teórica e prática na formação inicial, em normativas legais**

<b>Informações</b>	<b>FA</b>	<b>FR (%)</b>	<b>Documentos</b>
Capacidade de transposição didática	1	14	Par 9/01
Conhecimento da realidade ainda na formação inicial	3	28	Par 21/01, Par 28/01, Res 1/02
Não fazem referência a esse aspecto	3	28	LDBEN, Par 27/01, Res 2/02

De acordo com o quadro 33, percebemos que uma das contribuições para a atuação do futuro professor da educação básica, a partir da articulação entre teoria e prática, apontadas pelas normativas legais é o desenvolvimento da capacidade dele trabalhar com a transposição didática.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias. (Parecer CNE/CP 9/2001)

Nesse caso, considera-se que os conhecimentos presentes no ensino não são meras simplificações de concepções oriundas de pesquisas científicas, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos, mas são sim “novos” conhecimentos capazes de responder a dois domínios epistemológicos diferentes: ciência e sala de aula.

Para isso, é necessário que o conhecimento científico escolar esteja fundamentado no conhecimento produzido pelos cientistas, e que esse já tenha sido aceito de uma forma consensual pela comunidade científica.

Outras três normativas legais consideram que a articulação entre teoria e prática contribui para a atuação do futuro profissional da educação básica na medida em que promove a inserção e o conhecimento da realidade educacional ainda no decorrer da formação inicial.

[...] conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares. (Parecer CNE/CP 21/2001)

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem [...] a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...] (Resolução CNE/CP 1/2002)

Essa seria a contribuição da articulação entre as dimensões teórica e prática mais citada, tanto na literatura educacional como no senso comum da sociedade, é uma contribuição praticamente incontestável. No entanto, precisamos estar atentos nas formas como os licenciandos tomam contato com as situações reais de trabalho, por exemplo, exigir observações dessa realidade sem uma preparação prévia – o que observar, como observar, por que observar -, tem sido um dos equívocos mais praticados na formação inicial de professores.

A seguir, apresentamos os dados coletados a partir do relato dos sujeitos entrevistados.

**Quadro 34 – Contribuições para a atuação dos futuros professores da educação básica**

Informações	FA	FR (%)	Sujeitos
Trabalhar situações que serão vivenciadas na futura atuação profissional	12	44	PCB01, PEF02, PFL02, PFS01, PGE01, PHI01, PHI02, PLE02, PLI01, PLI02, PLP02, PLP03
Fazer com que o licenciando atue de forma criativa, diferente da tradicional	07	26	PAV01, PAV02, PEF01, PLP01, PQU02, PMA02, PMU02
Ajudar a definir o tipo de profissionais que desejam ser	04	15	PEF03, PFL01, PGE02, PLE01
Formar o professor-pesquisador	04	15	PEE01, PMA01, PMU01, PQU01

Assim como nas normativas legais, a maioria dos professores entrevistados considera que a contribuição que a forma como desenvolvem suas atividades poderá dar ao futuro profissional da educação básica é o trabalho de situações reais de ensino que poderão vir a ser vivenciadas pelos licenciandos durante sua atuação profissional.

Eu não sei, como te disse, sempre procurei ligar teoria e prática. Eu fui professor de ensino médio, vivenciei escolas públicas, centrais e periféricas, é o que eles vão encontrar. Eu tento dizer para eles que em tal situação eu não tinha o embasamento que consegui construir hoje, eu agi dessa maneira... eu acho que a vivência me permite fazer isso e acaba me colocando em uma situação em que eu posso falar, um pouquinho pelo menos, do que os alunos vão encontrar como futuros educadores. (PFL02)

Eu ficaria satisfeita se na hora que eles estiverem dando aula lá eles lembrassem das coisas que a gente discutiu aqui. Eu penso que a Licenciatura, a formação inicial, é mais ou menos para o aluno saber em que terreno ele vai estar atuando, quanto mais aspectos a gente trabalhar durante a formação inicial, aspectos desenvolvidos na tarefa docente nessa

formação inicial, tanto melhor porque realmente a tarefa docente é complexa porque ela tem milhões de aspectos a serem trabalhados e um deles é planejar, outro é conhecer os alunos, os adolescentes de hoje e as formas e ensinar. (PFS01)

Uma contribuição é de colocá-lo de forma consciente diante do campo de estágio, de estar pensando e construindo com ele o que ele vai encontrar, desde o conhecimento da escola e do PPP até o planejamento das aulas, organizando o campo de estágio. (PHI01)

Outro tipo de contribuição citada pelos sujeitos de pesquisa foi a de proporcionar aos licenciando a chance de desenvolver um trabalho diferente do que ele vivenciou quando aluno da educação básica e que possa realizar atividades criativas e inovadoras durante sua atuação profissional.

Eu ficaria contente se na hora em que eles estiverem atuando, eles lembrarem de trabalhar de forma diferente da forma como trabalhavam com ele, aquela coisa de passar informações, passar conteúdos. (PAV01)

Eu acho que a minha contribuição é de que se pode fazer diferente e que a gente não tem necessariamente que equalizar a diferença, basta aceitar a diferença na sua diferença, na sua dimensão de outro. (PEF01)

Eu espero que o licenciado possa passar isso de uma forma diferente do que ele aprendeu, do que eu aprendi, que ele seja um facilitador do ensino, que ele sempre pense em todos os sentidos, porque a gente trabalha para formar cidadãos, que eles aproximem os seus alunos da realidade. (PQU02)

Alguns professores de CL esperam estimular os futuros professores da educação básica a pensar e refletir o tipo de profissionais que eles desejam ser.

Que eles pensem sobre as teorias, que professores querem ser, como vão dar as suas aulas, que aluno eles querem formar. (PLE01)

Por fim, quatro professores desejam contribuir de modo que o licenciando se torne um professor-pesquisador, que aja, reflita e pesquise sobre a própria prática docente.

Eu penso que as minhas aulas vêm a contribuir numa coisa que eu acho essencial, para mim nenhum professor pode ir para uma ação pedagógica sem ser pesquisador da sua ação pedagógica. (PEE01)

Percebemos que, em geral, diferentes contribuições foram citadas pelos sujeitos entrevistados. Consideramos que essas contribuições acabam por se

complementar, pois ao se promover a articulação entre teoria e prática, os professores sentem que estão aproximando os licenciandos da realidade escolar e dessa forma contribuindo para a sua formação.

No entanto, o simples contato com a realidade escolar não é suficiente se essa aproximação não estimular a busca por novas formas de trabalho, a necessidade de transformação das ações desenvolvidas mediante a pesquisa sobre a própria prática docente. Isso de tudo, de uma forma ou outra, incide diretamente no modo como os licenciando vêm e querem ser visto na carreira docente.

\*

\* \*

Em relação às *contribuições do desenvolvimento de atividades que buscam articular teoria e prática, nos Cursos de Licenciatura da UFSM, para a atuação profissional do futuro professor de Educação Básica*, percebemos que, de acordo com as normativas legais analisadas e com os depoimentos dos sujeitos entrevistados, essas variam desde a aproximação com o futuro campo de atuação profissional até a definição do perfil profissional que os licenciandos desejam adotar.

As normativas legais analisadas (Parecer CNE/CP 9/2001) apontam que uma das contribuições para a atuação do futuro professor da educação básica, a partir da articulação entre teoria e prática, é o desenvolvimento da capacidade dele trabalhar com a transposição didática.

Outra contribuição apontada por essas normativas (Pareceres CNE/CP 21/2001, 28/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002) é a inserção e o conhecimento de espaços reais de trabalho ainda no decorrer da formação inicial. Essa contribuição também é mencionada pela maioria (12) dos sujeitos entrevistados, porém, precisamos estar atentos nas formas como os licenciandos tomam contato com as situações reais de trabalho, pois propor observações e/ou ações diretas dessa realidade, sem uma preparação prévia, tem sido um dos equívocos mais praticados na formação inicial de professores.

Uma contribuição mencionada por alguns (07) professores de CL entrevistados foi a possibilidade de proporcionar aos licenciandos a chance de desenvolver um trabalho diferente do que ele vivenciou quando aluno da educação básica e que possa realizar atividades criativas e inovadoras durante sua atuação profissional.

Outras contribuições citada por alguns (08) professores de CL foram o estímulo aos futuros professores da educação básica a pensar e refletir o tipo de profissionais que eles desejam ser e a tornarem-se professores-pesquisadores, que ajam, reflitam e pesquisem sobre a própria prática docente.

Percebemos que, em geral, diferentes contribuições foram citadas pelos sujeitos entrevistados. Consideramos que essas contribuições acabam por se complementar, pois ao se promover a articulação entre teoria e prática, os professores sentem que estão aproximando os licenciandos da realidade escolar e dessa forma contribuindo para a sua formação.

No entanto, o simples contato com a realidade escolar não é suficiente se essa aproximação não estimular a busca por novas formas de trabalho, a necessidade de transformação das ações desenvolvidas mediante a pesquisa sobre a própria prática docente. Isso de tudo, de uma forma ou outra, incide diretamente no modo como os licenciandos vêm e querem ser visto na carreira docente.

Consideramos que as contribuições mencionadas tanto nos documentos como nos relatos dos sujeitos entrevistados só poderão se efetivar de fato se houver, durante a formação inicial de professores, um trabalho que vise articular as dimensões teórica e prática, pois para que os licenciandos desenvolvam as capacidades esperadas pelos seus formadores - por eles consideradas como contribuições - é preciso que se conheça essas duas dimensões que fazem parte da realidade educacional.

Os depoimentos dos professores de CL entrevistados apontam que, em geral, os seus alunos têm correspondido às atividades propostas e desenvolvidas por eles ora com receptividade, ora com certa resistência.

Essa resistência é um obstáculo que precisa ser superado tanto pelos professores formadores como pelos alunos de CL, pois os licenciandos precisam aprender a refletir, criticar, questionar, opinar, debater e se posicionar sobre os acontecimentos da sociedade, pois uma das inúmeras tarefas hoje atribuídas a eles é a formação de cidadãos que saibam se colocar frente às adversidades.

No entanto, para que essa barreira seja superada, é preciso também enfrentar algumas outras dificuldades, relatadas pelos sujeitos entrevistados, como por exemplo, a carência de recursos humanos e materiais.

Consideramos que superar esses tipos de dificuldades é imprescindível para que se supere e a dicotomia teoria-prática na formação de professores da educação básica e também para que não haja comprometimento com os objetivos educacionais propostos pelos professores formadores.

Apesar das dificuldades relatadas pelos professores de CL para promover a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento de atividades didáticas em suas disciplinas, todos eles consideram-se exitosos em relação a sua atuação profissional.

As contribuições mencionadas são de real importância, pois os futuros professores da educação básica precisam vivenciar situações reais de ensino ainda na formação inicial, precisam desenvolver capacidades que superem a tradicional aula expositiva, mediante inserção de metodologias inovadoras no seu trabalho docente, precisam pensar e refletir sobre o tipo de profissional que desejam realmente se transformar, precisam investigar sobre a prática docente que desenvolvem em sua profissão.

Consideramos que ao vivenciar todas essas situações, a maior contribuição para a formação dos futuros professores será a superação da visão dissociativa estabelecida entre a dimensão teórica e a dimensão prática na realidade educacional em que vivemos.

## CONCLUSÕES

Nossa pesquisa teve como objetivo contribuir para os estudos que buscam compreender as formas de relação entre teoria e prática propostas e desenvolvidas em Cursos de Licenciatura (CL).

Para atender a esse objetivo, formulamos o problema e as questões de pesquisa respondidos no capítulo anterior. As respostas a esses questionamentos nos levaram a reafirmar a posição de que discutir sobre a formação de professores e suas práticas implica conceber um processo formativo, no qual o **professor formador** deve estimular os futuros professores da educação básica a se colocarem como sujeitos de suas práticas, além de sujeitos do processo de construção e reconstrução do seu próprio conhecimento.

Assim, as práticas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica, quando em serviço, devem ser permanentemente analisadas, reelaboradas e transformadas, em articulação, clara e explícita, com as concepções teóricas que fundamentam o seu trabalho docente.

Nesse sentido, as atividades que buscam a promoção da articulação entre teoria e prática, desenvolvidas durante a formação inicial de professores, devem trabalhar com mecanismos que favoreçam a análise e a compreensão de como essa articulação se viabiliza, se concretiza, no cotidiano escolar, mediante ações individuais e coletivas.

Esse pressuposto serve, basicamente, como pano de fundo das prescrições contidas nas normativas legais nacionais para a formação de professores da Educação Básica, as quais foram analisadas nesse estudo. Para que isso ocorra, essas normativas legais orientam que a articulação entre essas duas dimensões da realidade - teoria e prática - ocorra a partir de um eixo organizador de toda a formação docente inicial.

Essas normativas legais orientam para que a articulação entre teoria e prática, durante o processo formativo dos futuros professores, deva ocorrer, prioritariamente, nas disciplinas que tenham carga horária dedicada à chamada Prática como Componente Curricular (PCC), as quais devem, por sua vez, ser distribuídas ao longo do curso, como também nas disciplinas referentes aos Estágios

Curriculares Pré-Profissionais (ECP), estes iniciando a partir da segunda metade do curso.

Para esse conjunto de disciplinas, está previsto o cumprimento de um mínimo de oitocentas (800) horas durante o curso todo, quatrocentas (400) horas para cada um dos dois componentes curriculares citados. No entanto, essas normativas não fornecem elementos e nem indicam formas para a operacionalização da articulação entre teoria e prática.

Isto exige dos gestores dos CL, e dos professores formadores que neles atuam, não só a proposição de uma organização curricular que incorpore e operacionalize essas orientações, como também o desenvolvimento de atividades didáticas que envolvam um processo contínuo de reflexão, avaliação e transformação das concepções e das práticas desenvolvidas no âmbito desses Cursos, de modo a assegurar ações comprometidas com a formação do perfil profissional do futuro professor da Educação Básica.

Nesse sentido, a formação do perfil profissional docente, almejado pelo curso para os seus alunos, deverá ser explicitada no desenvolvimento das práticas formativas, de modo a proporcionar um exercício constante da reflexão sobre a problemática da relação entre teoria e prática e ações concretas e intencionais que assegurem a articulação entre essas dimensões.

Os textos introdutórios da maioria dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos CL investigados (14/19) reafirmam a importância de se articular teoria e prática na formação de professores, estando, nesse sentido, em conformidade com as normativas legais analisadas.

Porém, alguns desses PPP (10/19) apenas fazem referência à necessidade de se relacionar teoria e prática, não apresentando mecanismos para a sua operacionalização. Como esses documentos têm a natureza de projetos, eles deveriam conter, de forma clara, a indicação desses mecanismos, que são imprescindíveis para a orientação do trabalho a ser realizado pelo professor formador, tanto individual como coletivamente.

Nossa análise dos PPP dos CL da UFSM evidenciou que esses Cursos atenderam às orientações das normativas legais e propõem que, nas suas organizações curriculares, a articulação entre teoria e prática, ocorra nos componentes curriculares ECP e a PCC.

De modo geral, todos os CL analisados atendem às orientações das normativas legais nacionais para a FPEB, no que se refere ao cumprimento de um mínimo de quatrocentas (400) horas de ECPP.

Além disso, com exceção do CL em Geografia, que inicia as atividades de ECPP no segundo semestre do curso, os demais cursos dão início a essas atividades a partir da segunda metade do curso.

Entretanto, a docência sistemática e regular em sala de aula, em 05 desses Cursos (Educação Especial Noturno, Filosofia, Física Diurno, Física Noturno, História, Letras - Inglês e Letras – Português) está prevista para ocorrer apenas no último semestre do curso.

Lamentavelmente, essa forma de organizar as disciplinas de ECPP não traz mudanças significativas para a formação docente inicial e apenas reproduz o “espírito” da antiga e tão criticada configuração curricular típica dos nossos Cursos de Formação de Professores, e que há tempos tenta-se superar, baseada no modelo “3+1”, ou seja, uma configuração curricular em que o ECPP se realiza apenas no último semestre do curso.

A alocação das disciplinas de ECPP no último semestre do CL tende a fazer com que o contato do licenciando com os diversos aspectos característicos da atividade docente seja reduzido e limitado à vivência de poucas situações no futuro espaço de atuação profissional, restringindo, assim, as possibilidades de desenvolver sua capacidade de reflexão e de avaliação das atividades desenvolvidas.

Há 03 CL (Ciências Biológicas, História e Química) que possibilitam o desenvolvimento de ECPP em espaços educativos diferentes do espaço escolar formal, o que não é previsto na Resolução CNE/CP 1/2002, explicitamente, a qual indica o desenvolvimento de ECPP em Escolas de Educação Básica.

O desenvolvimento de atividades profissionais típicas sob supervisão e acompanhamento (tutoria) de um profissional experiente, em serviço, em outros espaços educativos pode ser enriquecedor para a formação do futuro professor. No entanto, esses tipos de atividades podem ser realizadas e contabilizadas como atividades acadêmico-científico-culturais, para as quais se prevê o cumprimento de no mínimo duzentas (200) horas ao longo do curso de formação, e/ou também como atividades realizadas nas disciplinas de PCC.

Em relação ao cumprimento da exigência de um mínimo de quatrocentas (400) horas para o componente curricular PCC, 05 Cursos de Licenciatura (Filosofia, Letras – Inglês, Letras – Português, Pedagogia Diurno e Pedagogia Noturno) não atendem a essa prescrição contida na Resolução CNE/CP 2/2002.

Em geral, de acordo com as atuais ementas das disciplinas dos CL analisados, que têm carga horária parcial ou totalmente dedicada à PCC, são trabalhados tópicos/assuntos específicos dessas disciplinas, em paralelo com atividades que antecipam vivências que os licenciandos terão ao longo da profissão como, por exemplo, o planejamento de atividades teórico-práticas, a partir de conteúdos escolares típicos a serem desenvolvidos na Educação Básica.

Assim, constatamos que as propostas de organização curricular de alguns desses Cursos atendem parcialmente às orientações das normativas legais, seja em relação ao estabelecimento de cargas horárias, seja em relação ao conteúdo das atividades propostas.

Em nosso estudo, percebemos que as orientações para a organização e o desenvolvimento de atividades que visam à promoção de articulação entre teoria e prática nas disciplinas de CL, vindas de instâncias superiores da IES, recebidas pelos professores formadores de CL entrevistados, segundo depoimentos deles, giraram apenas em torno de dois pontos: 1) necessidade de reformulação curricular em geral e 2) adequação de carga-horária para disciplinas que deveriam promover a articulação entre teoria e prática.

É provável que essa pouca atenção dada às orientações transmitidas para os professores formadores seja reflexo da falta de preparação dos dirigentes da IES para essa função ou ainda do reducionismo atribuído ao papel dos professores formadores, considerados meros cumpridores de tarefas, de programa e de ementas.

Segundo os entrevistados, daquele semestre letivo, não houve orientações, nem discussões sobre como organizar e desenvolver as disciplinas. Apesar disso, eles relatam que vêm realizando atividades que buscam promover essa articulação. Inclusive, muitos desses professores afirmaram que já vinham realizando atividades que buscavam promover essa articulação antes mesmo de ela fazer parte, explicitamente, de uma orientação legal.

Consideramos indispensável que os professores formadores conheçam, compreendam e discutam as prescrições contidas nas atuais normativas legais para

que seja esclarecido o perfil do profissional que está subjacente às orientações das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica, e que deste discurso passe a ser traçado o perfil do professor formado pela IES, qualquer que seja o Curso de Licenciatura.

O desconhecimento do conteúdo dessas prescrições serve como um obstáculo para que eles tenham condições de avaliar a validade dessas orientações e de estabelecer relações claras, verbalizáveis e defensáveis entre as prescrições contidas na legislação e as atividades que vêm desenvolvendo.

Dentre os PPP analisados, destacamos duas possibilidades de organização das disciplinas que podem favorecer a promoção da articulação entre teoria e prática na formação de professores.

Uma delas ocorre nos CL em Pedagogia Diurno e Noturno. Nesses Cursos, as disciplinas com carga horária totalmente dedicada à PCC devem ser planejadas e desenvolvidas por todos os professores responsáveis por disciplinas no seu respectivo semestre de oferta. Porém, para que essa disciplina traga resultados satisfatórios é preciso que todos os professores participem, desde o planejamento até a avaliação da disciplina, exigindo, assim, a interação entre os colegas professores do semestre e com os alunos.

Outra possibilidade acontece no CL em Geografia. Nesse Curso existem seis disciplinas - Geografia e Ensino I a VI - para serem contabilizadas com carga horária dedicada aos ECPP. Essas disciplinas são ofertadas semestralmente e têm apenas um professor responsável por semestre. No entanto, considera-se que para que as disciplinas tenham sucesso é necessário ter conhecimento sobre o que cada professor tem realizado em sua disciplina. Assim, é possível realizar um trabalho articulado e até mesmo suprir as carências que venham a surgir.

Tendo em vista que a existência de espaços/momentos para troca de idéias e experiências entre os professores formadores nas IES são bastante raros e restritos, consideramos que disciplinas organizadas dessa forma, em que são previstos esses espaços/momentos entre os professores de CL para que eles conheçam o que e como seus colegas formadores vêm trabalhando, são indispensáveis para o trabalho articulado entre teoria e prática na formação de professores.

Além disso, essas trocas podem favorecer o surgimento de idéias inovadoras para o trabalho com os licenciandos e são momentos em que os colegas de

profissão formadores poderão discutir dúvidas sobre determinados conteúdos e metodologias de ensino, esclarecendo-as no coletivo.

Os depoimentos coletados nos permitem afirmar que as atividades didáticas realizadas pelos entrevistados atendem parcialmente às orientações contidas nas normativas legais citadas, pois, na maioria dos relatos sobre atividades didáticas desenvolvidas pelos professores de CL (24/27), predomina a idéia de que as atividades práticas da formação docente servem apenas para a aplicação de teorias estudadas durante a formação inicial.

Ou seja, formalmente, há um atendimento às prescrições, ainda que parcial, mas do ponto de vista teórico-conceitual as idéias que embasam as práticas realizadas pelos formadores de professores ainda estão, em grande parte, vinculadas ao chamado modelo de formação profissional baseada na racionalidade técnica.

A predominância, nos CL, das práticas de formação baseadas nesse modelo pode ser explicada pelo de fato de que, ainda hoje, os professores formadores atuantes nesses cursos são, na maioria, especialistas em determinada área do conhecimento, sem formação pedagógica e sem estudos mais aprofundados sobre o próprio conceito de formação profissional.

No entanto, esse modelo de formação docente há tempos não vem atendendo às novas demandas da contemporaneidade, repleta de desafios apresentados pelas novas tecnologias e pela grande quantidade de informações, disponíveis a uma expressiva parcela da população, em especial, aos jovens que estão freqüentando as escolas e universidades.

O desenvolvimento de atividades didáticas que buscam a promoção da práxis educacional foi relatado por apenas três (03/27) sujeitos entrevistados. Nesses casos, as atividades didáticas relatadas eram desenvolvidas de modo que os licenciandos pudessem incorporar os conhecimentos aprendidos na disciplina, mediante vivências de situações reais de ensino, e refletir sobre as suas atuações, avaliando-as e buscando transformá-las visando sua melhoria.

Pode-se dizer que as atividades formativas relatadas por esses três sujeitos se aproximam daquelas previstas em um novo modelo de formação docente que aponta para a formação de profissionais reflexivos, comprometidos, dotados de uma razão concebida em função de um enfoque argumentativo e deliberativo, e não apenas cognitivo (TARDIF, 2002).

Nosso estudo também levantou algumas das idéias de professores responsáveis por disciplinas cujas atividades buscam promover a articulação entre as dimensões teórica e prática em CL acerca de **teoria, de prática e das possíveis relações estabelecidas entre elas**.

Constatamos que o discurso verbalizado pela maioria dos sujeitos entrevistados (15/27) vai ao encontro do que os referenciais adotados para essa pesquisa apontam: teoria e prática devem ser concebidas como partes de um todo, como duas dimensões da realidade que se completam (VÁZQUEZ, 1986; SAVIANI, 1994).

Porém, alguns sujeitos (06/27) parecem ainda compartilhar de uma visão dicotômica da relação entre teoria e prática. Esses, em geral, consideram que “teoria” se refere aos conhecimentos acadêmicos relativos à matéria de ensino na Educação Básica e “prática” à aplicação desses conhecimentos em determinada situação escolar.

Lembramos aqui que, com esta visão, o formador terá dificuldades em organizar e desenvolver atividades que favoreçam a criticidade do licenciando, fazendo com que, ao vivenciar situações reais de ensino, o licenciando tenha dificuldades para estabelecer relações entre os conteúdos que pretende ensinar e a realidade escolar.

Lamentavelmente, esse tipo de visão predomina nos depoimentos da maioria dos sujeitos entrevistados (26/27) **quando se trata da relação entre teoria e prática na formação de professores em geral**. Esta constatação reitera o consenso presente na literatura da área educacional e apontado em nossos referenciais teórico-conceituais, sobre a urgente necessidade de se romper com essa visão dicotômica e compreender que a práxis educacional deve ser sempre tanto o ponto de partida como o de chegada para a transformação da realidade escolar.

Nesse sentido, é fundamental o entendimento de que teoria e prática integram um todo único, não existindo prevalência de uma frente à outra, pois ambas são interdependentes, ou seja, não há determinação de uma em relação à outra, mas sim reciprocidade.

Um fato que nos causa preocupação é o entendimento, por parte dos professores de CL (16/27), de que até mesmo as formas como as configurações

curriculares dos CL em que atuam estão organizadas favorecem a prevalência dessa visão dicotômica.

Assim, constatamos que, apesar de todas as discussões e debates presentes em produções da área educacional, ainda há dificuldades de se incorporar mecanismos para a promoção da articulação entre as dimensões teórica e prática em estruturas curriculares de CL.

Também nos causam surpresa os depoimentos de alguns sujeitos entrevistados (04/27) que afirmam **não ter conhecimento das configurações curriculares propostas nos CL em que atuam**, e que, por isso, não têm condições de avaliar de que forma a relação entre teoria e prática está expressa nas estruturas curriculares desses CL.

Esse desconhecimento, sobretudo de professores formadores, a quem são atribuídas disciplinas com as características, definidas no PPP do curso, de promover a articulação entre teoria e prática, denota não só a dificuldade que esses sujeitos terão para oferecer uma formação adequada aos futuros professores, como também implica em questionamentos sobre o comprometimento destes formadores, bem como da coordenação dos cursos em que atuam, em particular, com a qualidade da formação oferecida.

Apesar de considerarem o predomínio da dicotomia entre teoria e prática nos CL em que atuam, os sujeitos entrevistados foram unânimes (27/27) em afirmar que **procuram promover essa articulação no interior das disciplinas pelas quais são responsáveis**.

Essa busca pela articulação entre teoria e prática torna-se positiva frente às informações até então apresentadas. Constatamos, a partir dos relatos de práticas desenvolvidas por esses sujeitos, que eles têm buscado estabelecer as relações necessárias para que esta articulação se efetive, de modo que teoria e prática se constituam como dois componentes indissociáveis da práxis educacional.

Com base nos depoimentos coletados, consideramos que as maneiras como os sujeitos entrevistados concebem **teoria, prática e as suas relações estão distribuídas entre a visão dicotômica e a visão associativa da relação estabelecida entre teoria e prática**, idéia que é reiterada por nossos aportes teóricos.

Em geral, esses sujeitos (26/27) consideram que na relação entre essas duas dimensões, **na formação de professores em geral**, há o predomínio da dicotomia

teoria-prática. Alguns deles (16/27) também têm a sensação de que as formas como os CL em que atuam estão organizados favorecem a dicotomia entre teoria e prática.

Porém, ao relatarem sobre a relação entre teoria e prática no âmbito das disciplinas por eles ministradas, todos os sujeitos (27/27) afirmam que têm procurado desenvolver um trabalho que promova a articulação entre teoria e prática na formação dos futuros professores da educação básica.

Vale lembrar que, conforme já mencionamos, as práticas de formação desenvolvidas pela maioria dos professores de CL entrevistados (24/27) não vão ao encontro da articulação entre teoria e prática, pois estão baseadas na idéia de que as atividades práticas servem apenas para a aplicação de teorias estudadas durante a formação inicial.

Percebemos, com isso, uma contradição entre as idéias sobre “teoria” e sobre “prática”, manifestadas pelos sujeitos da pesquisa, e as atividades didáticas relatadas por eles. Dentre os 24 sujeitos que relatam desenvolver atividades práticas para a mera aplicação de teorias, 15 entendem que teoria e prática são duas dimensões da realidade que se complementam e que são indissociáveis, logo, que se articulam entre si.

Nosso estudo mostrou que o desenvolvimento de atividades que buscam promover a articulação entre teoria e prática, durante processos de formação inicial de professores pode trazer diferentes contribuições para a atuação do futuro professor da educação básica.

As normativas legais analisadas (Parecer CNE/CP 9/2001) apontam que as atividades formativas com foco na articulação entre teoria e prática contribuem para a atuação do futuro professor da educação básica, na medida em que desenvolve a capacidade de trabalhar com a chamada “transposição didática”.

Outra contribuição apontada por essas normativas (Pareceres CNE/CP 21/2001, 28/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002) é o conhecimento de espaços reais de trabalho ainda no decorrer da formação inicial. Essa contribuição também é mencionada por alguns dos sujeitos entrevistados (12/27).

Porém, precisamos estar atentos às formas como os licenciandos tomam contato com as situações reais de trabalho, pois propor observações e/ou intervenções diretas nessa realidade, sem uma preparação prévia, tem sido um dos equívocos bastante freqüentes na formação inicial de professores.

Uma contribuição das atividades que busca promover a articulação entre teoria e prática, mencionada por alguns dos professores de CL entrevistados (07/27), foi a possibilidade de proporcionar aos licenciando a chance de desenvolver, em um ambiente escolar, um trabalho diferente do que ele vivenciou, como aluno da Educação Básica, e de realizar atividades **criativas e inovadoras** durante sua atuação pré-profissional.

Outras contribuições citada por alguns professores de CL (08/27) foram os estímulos aos futuros professores da Educação Básica a pensar e refletir sobre o tipo de profissionais que eles podem ser e a tornarem-se professores-pesquisadores, que ajam, reflitam e pesquisem sobre a própria prática docente.

Em geral, diferentes contribuições do desenvolvimento de atividades que buscam promover a articulação entre teoria e prática para a formação do futuro professor da Educação Básica foram citadas pelos sujeitos entrevistados. Consideramos que essas contribuições acabam por se complementar, pois ao se promover a articulação entre teoria e prática, os professores sentem que estão aproximando os licenciandos da realidade escolar e, dessa forma, contribuindo para a sua formação.

No entanto, o simples contato com a realidade escolar não é suficiente se essa aproximação não for mediada pelo formador estimulando a busca por novas formas de trabalho, reconhecendo a necessidade de transformação das ações desenvolvidas mediante a pesquisa sobre a própria prática docente. Isso tudo, de uma forma ou outra, incide diretamente no modo como os licenciando vêem e querem ser vistos na carreira docente.

Consideramos que as contribuições mencionadas tanto nos documentos como nos relatos dos sujeitos entrevistados só poderão se efetivar de fato se houver, durante a formação inicial de professores, um trabalho que vise articular as dimensões teórica e prática, pois para que os licenciandos desenvolvam as capacidades esperadas pelos seus formadores - por eles consideradas como contribuições - é preciso que se conheça essas duas dimensões que são próprias de qualquer espaço da realidade, e, portanto, da realidade educacional.

Os depoimentos dos professores de CL entrevistados apontam que, em geral, os seus alunos, de modo geral, têm correspondido às expectativas na participação em atividades propostas e desenvolvidas por eles ora com receptividade, ora com certa resistência.

De modo geral, essa resistência é um obstáculo que precisa ser superado, pois os licenciandos precisam aprender a refletir, criticar, questionar, opinar, debater e se posicionar sobre os acontecimentos da sociedade, já que uma das inúmeras tarefas hoje atribuídas a eles é a formação de cidadãos que saibam se colocar frente às adversidades. No entanto, para que essa barreira seja superada, é preciso também enfrentar algumas outras dificuldades, relatadas pelos sujeitos entrevistados, como por exemplo, a carência de recursos humanos e materiais.

Consideramos que superar esses tipos de dificuldades é imprescindível para que se supere a dicotomia teoria-prática na formação de professores da educação básica e também para que não haja comprometimento com os objetivos educacionais propostos pelos professores formadores.

Apesar das dificuldades relatadas pelos professores de CL para promover a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento de atividades didáticas em suas disciplinas, todos eles consideram-se exitosos em relação a sua atuação profissional.

As contribuições do desenvolvimento de atividades que buscam promover a articulação entre teoria e prática para a formação do futuro professor da Educação Básica mencionadas são de real importância, pois os futuros professores da educação básica precisam vivenciar situações reais de ensino ainda na formação inicial, precisam desenvolver capacidades que superem a tradicional aula expositiva, mediante inserção de metodologias inovadoras no seu trabalho docente, precisam pensar e refletir sobre o tipo de profissional que desejam realmente se transformar, precisam investigar sobre a prática docente que desenvolvem em sua profissão.

Consideramos que ao vivenciar todas essas situações reais de ensino, a maior contribuição para a formação dos futuros professores será a superação da visão dicotômica estabelecida entre a dimensão teórica e a dimensão prática da realidade educacional em que vivemos.

Dessa forma, será possível reconstruir a teoria a partir da problematização, da reinvenção e da reflexão sobre a prática, pois, conforme já mencionamos, a teoria é compreensão da prática e prática é experimentação a partir da teoria que se tem para fazê-la evoluir, torná-la mais complexa, o que significa o sujeito tornar-se mais consciente dela. O professor tem que ter argumentos consistentes para as ações que pratica. E práticas férteis, acompanhadas de profundas reflexões, produzem teorias significativas.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2.ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W. 'Notas marginais sobre teoria e práxis'. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 202-229.

AGOSTINI, Sandra: **A Organização e o Desenvolvimento dos Estágios Curriculares nos Cursos de Licenciatura da UFSM: Envolvimentos de Estagiários e Orientadores**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 252p.

ALARCÃO, Isabel. 'Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores'. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p.9-40.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNJDZDER, Fernando. **O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série "Estado do Conhecimento", 6).

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. 'Dez anos de pesquisa sobre formação de professores'. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite: (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p.605-616.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14.ed. Campinas: Papirus, 1995. ISBN 85-308-0376-0. (Série "Prática Pedagógica").

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **O discurso da lingüística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese de Doutorado – Orientação de Maria José Coracini).

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Trad. Desidério Murcho [et al.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BORBA, Francisco S. (org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos: (1977). **Lei nº 6.494, de 07 de setembro de 1977 – Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências**. Brasília, 1977. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6494.htm>>. Acesso em: 12 Abr.2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Superior. **Edital SESu/MEC, nº 04, de 1997 – Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC**. Disponível em: <[http://www.abepsi.org.br/web/linha\\_do\\_tempo/memoria/docs/fr\\_1997\\_6.htm](http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_6.htm)> . Acesso em: 08 Dez. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação: (1962). **Parecer CFE 292, de 14 de novembro de 1962 – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura**. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Documenta n. 10, 10 dez. 1962 p. 95-100.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2001a). **Parecer CNE/CP 09, 08 de Maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Relator: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (Relatora), Silke Weber (Presidente). Brasília: Diário Oficial da União, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 de Jun. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2001b). **Parecer CNE/CP 21, 06 de Agosto de 2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 18 de Jun. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2001c). **Parecer CNE/CP 27, 02 Outubro de 2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Relator: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.(Relatora ), Silke Weber (Presidente). Brasília: Diário Oficial da União, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 18 de Jun. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2001d). **Parecer CNE/CP 28, 02 Outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber. Brasília: Diário Oficial da União, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 18 de Jun. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2002a). **Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: Diário Oficial da União, 09 Abr. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 18 de Jun. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2002b). **Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília: Diário Oficial da União, 04 Mar. 2002, Seção 1, p.9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação: (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 Ago. 2009.

BRONCKART, Jean Paul. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004. p.131-167

BROWN, Daniel J. **Descentralization and school-based management.** Londres: Falmer Press, 1990.

BRZEZINSKI, Iria. **GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história.** Caxambu, 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007. disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt08%20-%20int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt08%20-%20int.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2010.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (org.). **Rumo a uma Nova Didática.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.56-72.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** 3.ed. Buenos Aires: Aique. 1998. (Coleção Psicología Cognitiva y Educación).

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 1997.

CONTRERAS, Jose. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 852490870-X.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18, Set/Out/Nov/Dez, 2001, p. 35-40.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo A.: (2008). **Configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14, 21 a 24 Jul. 2008, UFPR, Curitiba, PR, Brasil. GUIMARÃES, Orliney Maciel et al (org.). ‘Conhecimento Químico: Desafios e Possibilidades da Pesquisa e da Ação Docente’. Anais... 12p. Disponível em <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0341-1.pdf>>. ISBN 978-85-61745-01-1.

ECHEVERRÍA, Agustina Rosa. **Dimensão empírico-teórica no processo de ensino-aprendizagem do conceito de soluções no ensino médio**. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993. (Tese de Doutorado – Orientação de Roseli Pacheco Schnetzler).

ECHEVERRÍA, Agustina Rosa; BENITE, Anna M. Canavarro; SOARES, Marlon H.F.B. **A pesquisa na formação inicial de professores – A experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás**. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 30., 2007, Águas de Lindóia. Disponível em: <<http://www.s bq.org.br/30ra/Workshop%20UFG.pdf>> Acesso em: 14 Fev. 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à constituição**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC/Inep: Comped, v.1, 2000.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza: (2008). **Algumas reflexões e desafios encontrados na discussão sobre a formação inicial de professores – possibilidade de diálogo entre a formação pedagógica e formação específica – uma questão ainda em aberto**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008, 17p.

FERNANDES, Fabiana P. F.. **Formas de Orientação de Estágios Curriculares em Cursos de Licenciatura em Letras**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FINOQUETO, Leila C. P.. **O professor inserido em instituições de atendimento sócio-educativo a adolescentes em conflito com a lei: a mobilização dos saberes docentes**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2007. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 293p.

FRANCO, Maria Laura P. B.. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série “Pesquisa”,6).

FREIRE, Paulo: (2001). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20.ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção “Leitura”). ISBN 85-219-0243-3.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na Habilitação Magistério do curso de Pedagogia da FE/UNICAMP**. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993. (Tese de Doutorado – Orientação: Dermeval Saviani). 360p.

GAMBOA, S. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: **Revista Motrivência** – Educação Física teoria & prática. UFSC. n.8, a.VII, dez. 1995.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção “magistério: formação e trabalho pedagógico”).

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998. (Coleção “Fronteiras da Educação”).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, P. L. Teoria e prática: problemas básicos da educação. In: REZENDE, A. M. de. **Iniciação introdutória e prática às ciências da educação**. Petrópolis: Vozes, 1978, p.22-34.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v.3. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría y praxis**: estúdios de filosofía social. Traducción de Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí. 4.ed. Madri:Tecnos, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KIST, Liane B.: **Limites e possibilidades para implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de estágio curricular em cursos de licenciatura**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2007. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 292p.

KRUGER, Verno: (2008). **Os novos currículos das licenciaturas em química e ciências biológicas da UFPEL: entre o dito e o feito**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, 15p.

KULCSAR, Rosa. 'O estágio supervisionado como atividade integradora'. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: 250 Papyrus, 1991, p.63-74. (Coleção "Magistério, formação e trabalho pedagógico"). ISBN 85-308-0159-8.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele: (2008). **Pesquisa Pedagógica do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. (Coleção "Métodos de Pesquisa").

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. Tradução de Carlos Roberto Alves Dias. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4.ed.rev.ampl. Fortaleza, Demócrito Rocha, 2004.

LISOVSKI, Lisandra. **O desenvolvimento do estágio pré-profissional na formação de professores(as) de Biologia**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2006. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan).

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção "Temas Básicos de Educação e Ensino"). ISBN 978-85-12-30370-3.

LUNA, Sergio V. de. 'O falso conflito entre tendências metodológicas.' In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991. p.21-34. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v.11).

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção "Ciências da Educação", 2).

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed.. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. ISBN: 85-7529-105-X.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN 85-363-0199-6.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo, Melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9.ed.rev.. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. (Coleção "Horizontes pedagógicos, 120).

MORAES, Maria Célia Marcondes de. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação e Sociedade**. 2009, vol.30, n.107. p.585-607.

NAGLE, Jorge. 'As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores'. In: CATANI, Denice B.; MIRANDA, Herlícia T.; MENEZES, Luís C.

de; FISCHMANN, Roseli (org.): **Universidade, escola e formação de professores**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.162-172.

PACHECO, José Augusto de Brito: (1995). **Formação de professores: teoria e prática**. Braga/PT: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho. ISBN 972-8098-06-5.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. 'As licenciaturas e as novas políticas para a formação docente'. In: **Revista Educação e Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). a. 20, n. 68, dez,1999, Ed. Especial. ISSN 0101-7330.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; VIANA, Gabriel Menezes: (2008). **Lutas concorrenciais no campo universitário e a atual reforma das licenciaturas na UFMG**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, 9p.

PÉREZ-GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Cittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN 978-85-7307-637-0.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. 'A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão'. In: \_\_\_\_\_ (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991, p.15-38. (Coleção "Magistério, formação e trabalho pedagógico"). ISBN 85-308-0159-8.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PINHEIRO, Sonia R. Brum. **As mudanças na organização das escolas de educação básica de Santa Maria em decorrência da atual legislação educacional**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2007. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 164p.

PORLÁN, Rafael; RIVIERO, Ana. **El Condicionamiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de Ciencias**. Sevilla: Diada, 1998. (Colección “Investigación y Enseñanza”, Serie “Fundamentos”, 9). ISBN 84.87118.75-5.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Maurivan Güntzel. **As dissonâncias entre a formação inicial de professores de química e os limites e possibilidades de escolas de ensino médio**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, 13p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOVSKI, Joana Paulin; Gisi, Maria Lourdes; Martins, Pura Lúcia Oliver: (2008). ‘Os estágios nos cursos de licenciatura: concepções e dilemas’. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, 14p.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Teoria e prática: a relação possível e necessária. In: **Revista Motrivivência – Educação Física teoria & prática**. UFSC. n.8, a.VII, dez. 1995.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulações, possibilidades e limitações**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2007. (Dissertação de Mestrado - Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 292p.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da razão dialética: precedido por questões do método**. Tradução de João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Dermeval. 'Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro'. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, jan-abr., p. 143-155. Campinas: Autores Associados, 2009. ISSN 1413-2478.

SAVIANI, Dermeval. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHÖN, Donald. 'Formar professores como profissionais reflexivos'. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995, p.77-92.

SHULMAN, Lee S. 'Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.' In: **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22, 1987. Cambridge: Harvard Educational Publishing.

SHULMAN, Lee S. 'Those who Understand: Knowledge growth in teaching'. In: **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14, 1986. Cambridge: American Educational Research Association.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: Métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3.ed. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção "Métodos de Pesquisa"). ISBN 978-85-363-1697-0.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa, técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2.ed. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008. (Coleção "Métodos de Pesquisa").

SZYMANSKI, Heloisa. (org). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TABA, Hilda. **Curriculum Development: theory and practice**. USA: Harcourt, Brace & World, 1962.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.13, jan-abr, p. 5-24., 2000. Rio de Janeiro: Autores Associados

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.): (2006). **Condicionantes para tutoria no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores. - COTESC**. Santa Maria: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Nov. 2003 - Jul. 2006. 60p. (CNPq, Ed. Universal 01/2002, Proc. 478078/2003-0). Relatório Técnico Final.

TERRAZZAN, Eduardo A. 'Necessidades e perspectivas para os novos estágios curriculares na formação de professores: primeiras aproximações'. In: **Formação docente em Ciências – Memórias e Práticas**, Niterói: EdUFF, 2003. p.77 - 91.

TERRAZZAN, Eduardo A.. 'Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores'. In: NARDI, Roberto (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, 2007, p.145-192.

TERRAZZAN, Eduardo A.; DUTRA, Edna Falcão; WINCH, Paula Gaida; SILVA, Andréia Aurélio da. 'Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores'. In: **Revista Diálogo Educacional**. Programa de Pós-Graduação da PUC-PR. v.8, n.23, jan-abr., p.71-90, 2008. Curitiba: Champagnat.

TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; LISOVSKI, Lisandra A.: (2005). **Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 16 a 19 de Out. de 2005, Hotel Glória, Caxambu. Atas...21p.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Do dever ser ao fazer do professor: um caminho sem volta?** Santa Maria, 2009. Mimeo. 14p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual do Candidato: Vestibular UFSM, 2010**. Disponível em: <<http://coperves.proj.ufsm.br/ManualVestibular2009.pdf>>. Acesso em: 24 Jan. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2004). **Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura em Artes Visuais**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2004). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Diurno**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2004). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2004). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2004). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e respectivas literaturas**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2004). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês e respectivas literaturas**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2004). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português e respectivas literaturas**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2005). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2005). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2005). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2005). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado em História**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2005). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática noturno**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2005). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Matemática diurno**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2005). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2005). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2007). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia diurno**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2007). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia noturno**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 02 Jul. 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: (2009). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno**. Santa Maria. Disponível em: <[www.ufsm.br/prograd](http://www.ufsm.br/prograd)>. Acesso em: 14 Set. 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

WEBER, Sonia S. F.. **Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2007. (Dissertação de Mestrado - Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 203p.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de Filosofia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

WINCH, Paula Gaida. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2009. (Dissertação de Mestrado - Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 290p.

WINCH, Paula Gaida; DUTRA, Edna Falcão; GAMA, Maria Eliza.; TERRAZZAN, Eduardo A.: 'Interação Universidade-Escolas de Educação Básica no Desenvolvimento de estágios Curriculares Pré-Profissionais'. In: **Teias**. Rio de Janeiro: UERJ, v.7, p.1-13, 2006. ISSN 1982-0305.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** Coimbra/PO: Livraria Almedina, 1987.

BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo e práxis dialógica.** São Paulo/BR: Paulinas, 2006. (Coleção “educação em foco”).

BALLENILLA, Fernando. **Enseñar investigando: ¿como formar profesores desde la práctica?** 2.ed. Sevilla/ES: Díada Editora, 1997. (Colección “Investigación y Enseñanza”, Série “Práctica”, 12).

BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores: entre la teoría y la práctica.** Buenos Aires/AR: Ediciones Novedades Educativas, 1998.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento.** 30.ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção “Antropologia”, 5).

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio (org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Bauru: Edusc, 2002.

BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (org.): (2007). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas.** Buenos Aires: CLACSO Livros, 2006. (Coleção Campus Virtual).

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set-dez, 2001. p. 82-100. Rio de Janeiro: Autores Associados.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, Set/Out/Nov/Dez, 2001, p. 35-40.

DUBAR, Claude. 'Formação, trabalho e identidades profissionais.' In: CANÁRIO, Rui (org.): **Formações e Situações de Trabalho**. Trad. Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1997a, p.43-52. (Coleção Ciências da Educação, 25).

DUTRA, Edna F. [et. al.]. **Expectativas dos estagiários de licenciatura e condições para o desenvolvimento de Estágio Curricular**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 05 a 8 Jul. 2005, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.): Caderno de resumos. Pensem nas crianças mudas telepáticas. Campinas/BR: UNICAMP / ALB, 336p.

DUTRA, Edna Falcão. **Configurações curriculares em um curso de licenciatura em química e formação da identidade profissional docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, 8p.

DUTRA, Edna Falcão. **Prática como componente curricular e estágio curricular em configurações curriculares de cursos de licenciatura. Que relações?**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, 17p.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo A.. **O estágio curricular e a prática como componente curricular nas novas configurações curriculares de cursos de licenciatura em química**. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2007, Santa Maria. Anais... 10p.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo A. **Reflexos das normativas legais sobre formação de professores em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis. Atas... 12p.

GARRIDO, Elsa; BREZINSKI, Iria. 'A pesquisa na formação de professores'. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite: (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. p.617-629. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRUNDY, Shirley: (1991). **Curriculum: product or praxis?** USA: The Falmer Press.

GVIRTZ, Silvina; PALDEMESSI, Mariana. **El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza**. Buenos Aires: Aique Grupo editor. S.A., 2000.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Tomo I. Madrid: Taurus, 1987.

HOUOT, Bernard: (1993). **Esta Vida de Professor...** Tradução de Antônio Sabler. Lisboa/PO: Asa. (Coleção "Perspectivas actuais; educação").

KOSÍK, Karel: (1985). **Dialética do concreto**. Tradução de Célia neves e Alderico Toríbio. 3.ed. Rio de Janeiro/BR: Paz e Terra. (Rumos da Cultura Moderna, v.26).

LARROSA, Jorge Bondía. 'Notas sobre a experiência e o saber da experiência'. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Revista quadrimestral, jan-abr, n.19, p.20-28, 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. 'O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores'. In: SILVA, Alda Maria Monteiro [et al] (org.). **Políticas Educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife: Edições Bagaço. p.65-82.

MACHADO, Anna Rachel (org.): (2004). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: Edufscar, 2005.

MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**; glossário, v.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, António. 'Os professores e as histórias de vida.' In: \_\_\_\_\_ (org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30 (Coleção Ciências da Educação, 4)

PAVAN, Francine. **A Formação Pedagógica Específica em áreas disciplinares na Formação de Licenciados em Pedagogia**. Santa Maria: Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. (Trabalho de Conclusão de Curso – Orientação de Eduardo A. Terrazzan). 88p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Trajetória, 4).

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** 6.ed. São Paulo:Brasiliense, 1988.

PUIATI, Lidiane Limana. **Evolução das configurações curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.** Santa Maria: Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. (Trabalho de Conclusão de Curso – Orientação de Eduardo A. Terrazzan). 76p.

RODRIGUES, Paulo Roberto. **O Ensino de matemática na EJA em escolas municipais de Santa Maria.** Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2008. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 268p.

SACRISTÁN, J. Gimeno: (1991). **El curriculum: uma reflexión sobre la práctica.** 3 ed. Madrid/ESP: Ediciones Morata.

SILVA, Andréia Aurélio da; TERRAZZAN, Eduardo A. **Reflexos do Regime de Tutoria no desempenho de estagiários em atividades docentes.** ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis. Atas... 12p.

SILVA, Andréia A.; TERRAZZAN, Eduardo A. **Formação Inicial de professores de Física e o desenvolvimento de estágios curriculares em regime de tutoria: limites e possibilidades de capacitação para as tarefas docentes.** ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, 12p.

SILVA, Deonísio da. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa.** 14.ed. São Paulo: A Girafa editora, 2004. (Coleção o mundo são as palavras).

SILVA, Leandro L. **As Analogias no ensino de conteúdos conceituais de Física.** Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2006. (Dissertação de Mestrado - Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 411p.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.): (2009). **Dilemas e Perspectivas para a Inovação educacional na educação básica e na formação de professores -**

**DIPIED.** Santa Maria/BRA: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Out. 2006 - Mar. 2009. 89p.. (CNPq, Ed. Universal 02/2006, Proc. 486440/2006-0). Relatório Técnico Final.

TERRAZZAN, Eduardo A.; DUTRA, Edna Falcão; WINCH, Paula Gaida; SILVA, Andréia Aurélio da. **Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores.** ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis. Atas... 12p.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação e Formação de Professores no Velho Dilema entre Teoria e Prática.** Santa Maria, 2010. Mimeo. 17p.

UFSM. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT /** universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 6. ed. rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

WINCH, Paula G.; DUTRA, Edna F.; SANTOS, Maria Eliza Gama; TERRAZZAN, Eduardo A. **A Interação entre Universidade e Escolas de Educação Básica e o Desenvolvimento do Estágio Curricular Pré-profissional.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2008, 12p.

WINCH, Paula Gaida. **Cursos de Licenciatura, Legislação Referente à Formação de Professores e a Prática como Componente Curricular.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, 7p.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE 01**

Roteiro para análise textual de Projetos Político-Pedagógicos  
de Cursos de Licenciatura elaborado pela equipe  
do Projeto de Pesquisa DIPIED

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CENTRO DE EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

Projeto de Pesquisa

**DIPIED**

Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores  
(Reg. GAPI/CE 019443 – Proc. CNPq 486440/2006-0, Ed. Univ. 02/2006)

## **ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE PPP DE CURSOS DE LICENCIATURA**

### **1. Prática como componente curricular (PCC)**

#### 1.1) Organização da PCC

Distribuição das disciplinas: 1) Departamentos em que estão alocadas; 2) Tipos de conhecimentos (Shulmann) que serão trabalhados (para isso é preciso ler as ementas)

#### 1.2) Atividades previstas para serem realizadas na parte prática das disciplinas

#### 1.3) Relação entre atividades teóricas e práticas

### **2. Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP)**

#### 2.1) Campo de ECPP

#### 2.2) Organização do ECPP

Carga horária destinada ao ECPP;

Distribuição da CH e/ou disciplinas ao longo dos semestres;

Atividades previstas para este componente.

#### 2.3) Acompanhamento e avaliação do ECPP

Responsáveis e papéis atribuídos ao orientador de estágio, ao estagiário, à escola, ao professor da turma onde o estagiário irá atuar;

Formas e instrumentos de avaliação.

#### 2.4) Orientações propostas para o desenvolvimento das atividades previstas, como parte do ECPP, tendo em vista a necessária interação entre Universidade e Escola.

Mecanismos de operacionalização (contratos, formulários, seguro etc...)

Descrição do contato com escola para realização de ECPP.

### **3. Formação Pedagógica Geral (FPG) e Formação Pedagógica Específica (FPE)**

#### 3.1) Organização das disciplinas de FPG e FPE

Verificar a proporção de CH de formação pedagógica em relação à CH total do curso;

Verificar avanços em relação as disciplinas de formação pedagógica do antigo currículo mínimo para cursos de FP

#### 3.2) Disciplinas de Formação Pedagógica x Saberes Docentes

### **4. Atividades Acadêmico Científico - Culturais (200 horas)**

#### 4.1) Natureza das atividades (Ensino, Pesquisa e Extensão).

### **5. Perfil do egresso**

#### 5.1) Verificar se a forma como o curso está estruturado atende ao perfil de egresso proposto.

### **6. Objetivo do Curso**

#### 6.1) Verificar se a forma como o curso está estruturado atende aos objetivos do curso proposto.

### **7. Competências e habilidades**

#### 7.1) Verificar se as atividades previstas para serem realizadas ao longo do curso favorecem que ao final o licenciado possua estas competências e habilidades

## **APÊNDICE 02**

Roteiro para análise textual  
de Normativas Legais Nacionais para Formação de Professores da  
Educação Básica

**ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE  
NORMATIVAS LEGAIS NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
(Versão 01)

**A. CARACTERIZAÇÃO DO DOCUMENTO**

- 1) Identificação e data de aprovação;
- 2) Assunto;
- 3) Relator (es);

**B. RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA**

- 4) Referência à relação entre teoria e prática na formação inicial de professores;
- 5) Significados atribuídos aos termos “teoria” e “prática”;
- 6) Formas de relação entre teoria e prática;
- 7) Espaços para a efetivação da relação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura;
- 8) Articulação entre as dimensões teórica e prática na organização de Cursos de Licenciatura;
- 9) Envolvimento dos professores formadores na articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura;
- 10) Contribuições para a atuação do futuro profissional da educação básica a partir do trabalho articulado entre as dimensões teórica e prática na formação inicial.

## **APÊNDICE 03**

Roteiro para análise textual  
de Projetos Político-Pedagógicos de Cursos de Licenciatura da UFSM

## **ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE PPP DE CURSOS DE LICENCIATURA** (Versão 01)

### **A. CARACTERIZAÇÃO INICIAL DO CURSO**

- 1) Ano aprovação do PPP
- 2) Estrutura administrativa do Curso
- 3) Objetivos do Curso
- 4) Distribuição da carga horária por componente curricular
- 5) Organização das disciplinas
  - 5.1) por semestre
  - 5.2) por departamento

### **B. RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA**

- 6) Referência à relação entre teoria e prática na formação inicial de professores;
- 7) Envolvimento dos professores formadores na articulação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura;
- 8) Contribuições para a atuação do futuro profissional da educação básica a partir do trabalho articulado entre as dimensões teórica e prática na formação inicial;

### **C. ORGANIZAÇÃO COMPONENTES CURRICULARES**

- 9) Organização das disciplinas referentes aos ECPP;
  - 9.1) Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais para formação de professores de educação básica;
  - 9.2) Distribuição da carga horária das disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura da UFSM;
  - 9.3) Distribuição das atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura;
  - 9.4) Relação entre objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas referentes aos ECPP.
- 10) Organização das disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC.
  - 10.1) Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais para formação de professores de educação básica;
  - 10.2) Distribuição da carga horária dedicada à PCC nos Cursos de Licenciatura da UFSM;
  - 10.3) Distribuição das disciplinas dedicadas à PCC ao longo da formação;
  - 10.4) Tipos de conteúdo trabalhados nas disciplinas à PCC nos Cursos de Licenciatura da UFSM;
  - 10.5) Relação entre objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas dedicadas à PCC.

## **APÊNDICE 04**

Roteiro para entrevista estruturadas  
com professores de Cursos de Licenciatura

## ENTREVISTA COM PROFESSORES DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

### Informações Pessoais e Profissionais

Nome Completo: \_\_\_\_\_

**Contato:**

- E-mail: \_\_\_\_\_
- Telefone: \_\_\_\_\_
- Celular: \_\_\_\_\_

**Formação:**

- Graduação (Curso/Inst./Ano): \_\_\_\_\_
- Especialização: \_\_\_\_\_
- Mestrado: \_\_\_\_\_
- Doutorado: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na UFSM (Anos): \_\_\_\_\_

Curso(s) de graduação em que atua na UFSM e disciplina(s) que costuma ministrar nesse(s) curso(s):

N.	Curso de Graduação UFSM	Disciplinas que Ministra	Tempo (meses/anos)
01			
02			
03			

Situação funcional (tipo de vínculo com a UFSM): \_\_\_\_\_

Experiências em outra Instituição de Ensino Superior (IES), particularmente em Cursos de Licenciatura:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Bloco I. Organização de atividades que visam a promoção de articulação entre as dimensões teórica e prática no decorrer do processo de formação inicial de professores**

1. Como foi a sua participação na organização da atual configuração curricular do Curso de Licenciatura em que você atua. Você foi convidado a contribuir de alguma forma?
2. Que orientações formais, por parte da instituição (PROGRAD, coordenação, departamento), você recebeu para organizar e desenvolver atividades que promovem a articulação entre teoria e prática nas disciplinas de Cursos de Licenciatura em que você atua?
3. Há momentos/espacos previstos para interação e/ou troca de idéias entre você e os demais professores de Cursos de Licenciatura sobre as ações que vocês desenvolvem em sala de aula? Em caso afirmativo, descreva como esses momentos se organizam (espontâneos, propostos pela coordenação) Quais os aspectos principais dessa interação? (assunto abordado, freqüência de realização, dinâmica empregada)
4. Que tipo de informação você teve sobre as mudanças trazidas pela atual legislação para formação de professores da educação básica? A que orientações você teve acesso?

**Bloco II. Concepções sobre a relação entre teoria e prática no decorrer do processo de formação inicial de professores**

5. O que é teoria para você?
6. O que é prática para você?
7. Como você vê a relação entre teoria e prática nas disciplinas que você atua?
8. Como você vê a relação entre teoria e prática na formação de professores?
9. Do que você conhece do PPP do Curso em que você atua, como você avalia a articulação entre teoria e prática proposta nas configurações curriculares do Curso?

**Bloco III. Desenvolvimento de atividades que visam a promoção de articulação entre as dimensões teórica e prática no decorrer do processo de formação inicial de professores**

10. Você considera importante desenvolver a articulação entre teoria e prática em suas disciplinas? Exemplifique uma atividade que você desenvolve em sala de aula, que considere promover essa articulação.
11. Como você considera que os seus alunos correspondem às atividades que você propõe em suas disciplinas? Comente.
12. Comente sobre dificuldades que você vivencia para promover a articulação entre as dimensões teórica e prática nas disciplinas por você ministradas.
13. Com essas dificuldades você considera que tem tido êxito no desenvolvimento das atividades realizadas? Comente.
14. Que contribuições você acredita que a forma como suas aulas são ministradas poderá dar aos futuros profissionais da educação básica?

## **APÊNDICE 05**

Quadro para análise da organização das disciplinas  
referentes aos Estágios Curriculares Pré-Profissionais  
nos Cursos de Licenciatura da UFSM

## QUADRO PARA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS REFERENTES AOS ESTÁGIOS CURRICULARES PRÉ-PROFISSIONAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
<b>ARTES VISUAIS</b>	Estágio Supervisionado I	75	405	5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a ser professor no campo de atuação profissional frente as diferentes realidades.</li> <li>• Compreender a ação educativa como espaço de pesquisa e extensão.</li> <li>• Materializar roteiros de aula compartilhados com o professor regente/tutor, executando o projeto de estágio, planejando e avaliando.</li> <li>• Reconhecer os diferentes setores da escola e seu funcionamento.</li> </ul>	UNIDADE 1 - PESQUISA NO CAMPO DE ATUAÇÃO: CONTEXTO ESCOLAR E SALA DE AULA 1.1 - Prática educativa na escola. 1.2 - Planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escolas de Ensino Fundamental e Médio</li> </ul>
	Estágio Supervisionado II	90		6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir a competência da docência na ação educativa do Estágio Supervisionado.</li> <li>• Estabelecer relações entre a teoria e a prática, como pesquisador e profissional atuante.</li> <li>• Materializar roteiros de aula compartilhados com o professor regente / tutor, reavaliando permanentemente.</li> </ul>	UNIDADE 1 - CONSCIENTIZAÇÃO PROFISSIONAL 1.1 - Formação profissional, escola e realidade sócio-cultural no ensino do Desenho e Plástica. 1.2 - O pessoal e o profissional na docência: profissionalização, produção cultural e pesquisa. UNIDADE 2 - GESTÃO EM ARTES VISUAIS 2.1 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação.	
	Estágio Supervisionado III	120		7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a ser professor no campo de atuação profissional frente as diferentes realidades.</li> <li>• Compreender a ação educativa como espaço de pesquisa e extensão.</li> <li>• Materializar roteiros de aula compartilhados com o professor regente/tutor, executando o projeto de estágio, planejando e avaliando.</li> <li>• Realizar uma exposição didática na escola dos trabalhos produzidos pelos alunos.</li> </ul>	UNIDADE 1 - PESQUISA EM ENSINO E EXTENSÃO: CONTEXTO ESCOLAR E SALA DE AULA 1.1 - Prática educativa em arte na escola. 1.2 - Planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem. 1.3 - Organização de uma exposição dos trabalhos feitos pelos alunos com apresentação e folder.	

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
	Estágio Supervisionado IV	120		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar continuidade à prática de Estágio Supervisionado na escola.</li> <li>• Apresentar e defender o relatório final do Estágio Supervisionado com banca examinadora.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES</p> <p>1.1 - O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino em Desenho e Plástica. 1.2 – Apresentação dos resultados do objeto de pesquisa. 1.3 – Avaliar conforme a opção da ação teórico-pedagógica da prática escolar e sua coerência com o saber disciplinar (ateliê de aprofundamento).</p> <p>UNIDADE 2 – APRESENTAÇÃO DO ESTÁGIO</p> <p>2.1 - Defesa oral do relatório de estágio e arguição da banca examinadora. 2.2 – Produção científica através da entrega de um artigo como requisito parcial.</p>	
<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental I	90	405	5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar e analisar a estrutura e o funcionamento da instituição de ensino fundamental, bem como a dinâmica da sala de aula.</li> <li>• Elaborar e desenvolver o projeto de estágio na escola de ensino fundamental.</li> <li>• Planejar, executar e avaliar atividades de Ciências Biológicas na escola de ensino fundamental.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO</p> <p>1.1 - Elaboração dos instrumentos de observação. 1.2 – Fichas de observação. 1.3 – Questionários e entrevistas.</p> <p>UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>2.1 – Observações participadas de situações de ensino-aprendizagem de Ciências Biológicas. 2.2 – Da estrutura e do funcionamento da escola de ensino fundamental. 2.3 – Dos planejamentos escolares. 2.4 - Da dinâmica da sala de aula.</p> <p>UNIDADE 3 - ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.</p> <p>3.1 – Elaboração do projeto de estágio. 3.1.1 – Planejamento das atividades de Ciências Biológicas no ensino fundamental. 3.1.2 – Discussão dos planejamentos elaborados. 3.2 - Execução do projeto. 3.2.1 – Regência de classe. 3.2.2 – Atividades complementares. 3.3 – Avaliação do projeto. 3.3.1 – Avaliação do professor supervisor do estágio. 3.3.2 – Avaliação do aluno estagiário. 3.3.3 – Avaliação da escola (professor tutor e alunos da turma de estágio).</p> <p>UNIDADE 4 - ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E ATUAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>4.1 - Análise avaliativa da prática pedagógica realizada. 4.2 - Apresentação do relatório.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas de Ensino Fundamental</li> </ul>

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental. II	90		6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver e executar atividades de ensino de Ciências Biológicas nas escolas de ensino fundamental, que possibilitem aplicações de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional.</li> <li>Planejar, executar e avaliar atividades de Ciências Biológicas na escola de ensino fundamental.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO 1.1 - Elaboração do planejamento das atividades de estágio. 1.2 - Apresentação e discussão do planejamento elaborado. UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL 2.1 - Observação e análise. 2.1.1 - Do campo de estágio e de seu papel nos currículos escolares. 2.1.2 - Das interações na sala de aula. UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL. 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 - Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL 4.1 - Avaliação do professor supervisor. 4.2 - Avaliação da escola (do professor tutor e dos alunos da turma). 4.3 - Avaliação do aluno estagiário. 4.4 - Apresentação do relatório final.	
	Estágio Curricular Supervisionado de Ciências Biológicas no Ensino Médio I	90		7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar e analisar a estrutura e o funcionamento da instituição de ensino médio, bem como a dinâmica da sala de aula.</li> <li>Elaborar e desenvolver o projeto de estágio na escola de ensino médio.</li> <li>Planejar, executar e avaliar atividades de Biologia na escola de ensino médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO 1.1 - Elaboração dos instrumentos de observação 1.2 - Fichas de observação. 1.1.2 - Questionários e entrevistas. UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO 2.1 - Observações participadas de situações de ensino-aprendizagem de Biologia. 2.2 - Análises avaliativas. 2.2.1 - Da estrutura e do funcionamento da escola de ensino médio. 2.2.2 - Dos planejamentos escolares. 2.2.3 - Da dinâmica da sala de aula. UNIDADE 3 - ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO 3.1 - Elaboração do projeto de estágio. 3.1.1 - Planejamento das atividades de Biologia no ensino médio. 3.1.2 - Discussão dos planejamentos elaborados. 3.3 - Execução do projeto. 3.3.1 - Regência de classe. 3.3.2 - Atividades complementares. 3.4 - Avaliação do projeto. 3.4.1 - Avaliação do professor supervisor de estágio. 3.4.2 - Avaliação do aluno estagiário. 3.4.3 - Avaliação da escola (professor tutor e alunos da turma de estágio). UNIDADE 4 - ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E ATUAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO. 4.1 - Análise avaliativa da prática pedagógica realizada. 4.2 - Apresentação do relatório.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas de Ensino Médio</li> </ul>

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
	Estágio Curricular Supervisionado de Ciências Biológicas no Ensino. Médio II	90		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar e analisar a estrutura e o funcionamento da instituição de ensino médio, bem como a dinâmica da sala de aula.</li> <li>• Elaborar e desenvolver o projeto de estágio na escola de ensino médio.</li> <li>• Planejar, executar e avaliar atividades de Biologia na escola de ensino médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO 1.1 – Elaboração do planejamento das atividades de estágio. 1.2 – Apresentação e discussão do planejamento elaborado. UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR DE ENSINO MÉDIO 2.1 – Observação e análise. 2.1.1 – Do campo de estágio e de seu papel nos currículos escolares. 2.2 – Das interações na sala de aula. UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 - Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO 4.1 – Avaliação do professor supervisor (relatório de estágio e orientações). 4.2 – Avaliação da escola (do professor tutor e dos alunos da turma). 4.3 – Avaliação do aluno estagiário. 4.4 – Apresentação do relatório final.	
	Estágio Curricular Supervisionado de Ciências Biológicas em Espaços Educativos	45		7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar, executar e avaliar atividades relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia que possam ocorrer em ambiente extra-classe.</li> </ul>	UNIDADE 1 - SELEÇÃO DE AMBIENTES E SITUAÇÕES QUE PODEM SER USADAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA FORA DA SALA DE AULA 1.1 - Levantamento de situações, ambientes e espaços culturais existentes na comunidade que podem ser utilizados para o ensino de Ciências e/ou Biologia 1.2 - Seleção da situação e/ou ambiente que será utilizado e do tema que será abordado 1.3 - Revisão bibliográfica sobre o conteúdo selecionado UNIDADE 2 - PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES 2.1 - Elaboração do planejamento das atividades 2.2 - Discussão do planejamento UNIDADE 3 - EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES 3.1 - Apresentação das atividades propostas 3.2 - Discussão e avaliação das atividades apresentadas UNIDADE 4 - ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS 4.1 - Elaboração do relatório das atividades 4.2 - Apresentação do relatório.	•Espaços Educativos, diferentes do escolar
EDUCACAO ESPECIAL	Estágio Supervisionado/Dificuldade de Aprendizagem	150	450	6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Atuar pedagogicamente avaliando o processo de aprendizagem do aluno, considerando os aspectos socio-culturais, cognitivos, lingüísticos, emocionais e psicomotores.</li> <li>•Atuar pedagogicamente avaliando o contexto escolar para as transformações necessárias</li> </ul>	UNIDADE 1 - O CONTEXTO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA 1.1 - Espaço escolar. 1.2 - Equipe diretiva e pedagógica. 1.3 - Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimento. 1.4 - Atividades de apoio. UNIDADE 2 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA 2.1 - Delimitação do campo de estágio. 2.2 - Elaboração dos objetivos. 2.3 - Elaboração da revisão bibliográfica e construção do referencial teórico. 2.4 - Elaboração dos procedimentos metodológicos. UNIDADE 3 - REGÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO 3.1 - Elaboração, execução e avaliação dos planos de aula. UNIDADE 4 - RELATÓRIO TEÓRICO-PRÁTICO DA REGÊNCIA 4.1 - Elaboração do relatório das atividades desenvolvidas na atuação pedagógica. 4.2 - Apresentação do relatório.	•Escolas de Ensino Fundamental e Médio

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
	Estágio Supervisionado/ Surdez	150		7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atuar pedagogicamente avaliando o processo de aprendizagem do aluno, considerando os aspectos socio-culturais, cognitivos, lingüísticos, emocionais e psicomotores.</li> <li>Atuar pedagogicamente avaliando o contexto escolar para as transformações necessárias.</li> </ul>	UNIDADE 1 - O CONTEXTO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA 1.1. Espaço escolar. 1.2 - Equipe diretiva e pedagógica. 1.3 - Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimento. 1.4 - Atividades de apoio. UNIDADE 2 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA 2.1 - Delimitação do campo de estágio. 2.2 - Elaboração dos objetivos. 2.3 - Elaboração da revisão bibliográfica e construção do referencial teórico. 2.4 - Elaboração dos procedimentos metodológicos. UNIDADE 3 - REGÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO 3.1 - Elaboração, execução e avaliação dos planos de aula. UNIDADE 4 - RELATÓRICO TEÓRICO-PRÁTICO DA REGÊNCIA 4.1 - Elaboração do relatório das atividades desenvolvidas na atuação pedagógica. 4.2 - Apresentação do relatório.	
	Estágio Supervisionado/ Déficit Cognitivo	•		•	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atuar pedagogicamente avaliando o processo de aprendizagem do aluno, considerando os aspectos socio-culturais, cognitivos, lingüísticos, emocionais e psicomotores.</li> <li>Atuar pedagogicamente avaliando o contexto escolar para as transformações necessárias.</li> </ul>	UNIDADE 1 - O CONTEXTO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA 1.1 - Espaço escolar. 1.2 - Equipe diretiva e pedagógica. 1.3 - Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimento. 1.4 - Atividades de apoio. UNIDADE 2 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA 2.1 - Delimitação do campo de estágio. 2.2 - Elaboração dos objetivos. 2.3 - Elaboração da revisão bibliográfica e construção do referencial teórico. 2.4 - Elaboração dos procedimentos metodológicos. UNIDADE 3 - REGÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO 3.1 - Elaboração, execução e avaliação dos planos de aula. UNIDADE 4 - RELATÓRICO TEÓRICO-PRÁTICO DA REGÊNCIA 4.1 - Elaboração do relatório das atividades desenvolvidas na atuação pedagógica. 4.2 - Apresentação do relatório.	
EDUCAÇÃO FÍSICA	Estágio Supervisionado I	120	405	5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vivenciar situações de ensino em Educação Física no ensino médio que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola.</li> </ul>	UNIDADE 1 – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES 1.1 - Planejamento. UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Inserção no campus de estágio. 2.2 - Inserção na sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 - Planejamento do ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação do ensino. 3.2 - Atividades complementares. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR 4.1 – Avaliação.	•Escolas de Ensino Fundamental e Médio
	Estágio Supervisionado II	120		6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vivenciar situações de ensino em Educação Física nas séries finais do ensino fundamental que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES 1.1 – Planejamento. UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Inserção no campo de estágio. 2.2 - Inserção na sala de aula. UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 - Planejamento do ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação do ensino. 3.2 - Atividades complementares. UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR 4.1 – Avaliação.	

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
	Estágio Supervisionado III	120		7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vivenciar situações de ensino em Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola.</li> </ul>	UNIDADE 1 – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES 1.1 - Planejamento. UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Inserção no campus de estágio. 2.2 - Inserção na sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 - Planejamento do ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação do ensino. 3.2 - Atividades complementares. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR 4.1 – Avaliação.	
	Seminário em Estágio Supervisionado	45		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar e refletir a prática da Educação Física nos diferentes níveis de ensino no contexto escolar, através de um relato com base nos Estágios Supervisionados I, II e III e na Prática Curricular.</li> </ul>	UNIDADE 1 – RELATO DAS EXPERIÊNCIAS 1.1 - Ensino Médio. 1.2 - Ensino Fundamental. 1.3 - Educação Infantil. UNIDADE 2 – DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS 2.1 – Médio. 2.2 – Fundamental. 2.3 – Infantil. UNIDADE 3 – ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR 3.2 - Ensino Médio. 3.2 - Ensino Fundamental. 3.3 - Educação Infantil.	
FILOSOFIA	Estágio Curricular Supervisionado I	210	420	7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a realidade da comunidade onde os alunos da escola vivem e a realidade escolar onde aprendem através da observação e observação participante.</li> <li>Elaborar um relatório da observação sobre a realidade.</li> <li>Elaborar um plano de ensino para a efetiva docência na escola média.</li> </ul>	UNIDADE 1 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE DE ENSINO 1.1 - Observando a comunidade escolar 1.1.1 - Preparar instrumentos para a observação: métodos de observação; 1.1.2 - Observar a comunidade escolar; 1.1.3 - Observar as aulas e o aprendizado de filosofia. 1.2 - Descrevendo a comunidade e o ensino de filosofia nas escolas. 1.2.1 – Elaboração de relatório de observação. UNIDADE 2 – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES 2.1 – Planejamento de Ensino.	•Escolas de Ensino Médio
	Estágio Curricular Supervisionado I	210		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a docência em filosofia com apoio do professor da escola e orientação do professor da UFSM.</li> <li>Elaborar o relatório final de regência de classe em filosofia.</li> </ul>	UNIDADE 1 – REGÊNCIA DE CLASSE UNIDADE 2 – ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO FINAL.	
FÍSICA	Estágio Supervisionado em Ensino de Física I	60	405	D	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter uma visão clara e completa de todos os mecanismos de funcionamento da escola.</li> </ul>	UNIDADE 1 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA 1.1 - Organograma. 1.2 - Plano Pedagógico. 1.3 - Estrutura de Apoio. UNIDADE 2 – ESTRUTURA DIDÁTICA 2.1 – Currículo 2.2 - Planos de Curso das Disciplinas 2.3 - Registros das Atividades Didáticas 2.4 - Sistema de Avaliação	•Escolas de Ensino Médio
				N			
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física II	75		5º	7º		
				6º	8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar o planejamento de um conjunto de aulas a serem executadas frente a alunos da escola média.</li> </ul>	Escolha do Conteúdo. Conteúdo nos Livros do Ensino Médio. Planejamento das aulas.

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO	
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física III	90		7º	9º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repensar seus próprios planejamentos baseando-se na observação e discussão da prática do professor regente de classe.</li> </ul>	Observação da Atuação do Professor Regente da Classe. Discussão da Prática em Sala de Aula. Replanejamento das suas Futuras Aulas.	
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física IV	180		8º	10º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de executar frente a alunos do ensino médio um conjunto de aulas previamente planejadas e supervisionadas pelo seu professor orientador e pelo professor regente de classe.</li> </ul>	Atuação Frente aos Alunos da Escola Média. Atualização Constante do Planejamento. Avaliação do Aprendizado dos Alunos. Discussão e Avaliação da Prática em Sala de Aula.	
<b>G E O G R A F I A</b>	Geografia e Ensino I	60	420	2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a alfabetização cartográfica articulada à Geografia e a integração com as novas tecnologias para o ensino básico.</li> </ul>	UNIDADE 1 - LEITURA DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO BÁSICO 1.1 - As linguagens cartográficas. 1.2 - Elementos da linguagem cartográfica. 1.2.1 - Escala. 1.2.2 - Projeções cartográficas. 1.2.3 - Orientação. 1.2.4 - Legendas. UNIDADE 2 - REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS NO ENSINO BÁSICO DA GEOGRAFIA 2.1 - Tabelas. 2.1.1 - Tipos de tabelas. 2.1.2 - Posicionamento das variáveis. 2.1.3 - Construção e interpretação. 2.2 - gráficos. 2.2.1 - Tipos de gráficos. 2.2.2 - A infografia. 2.2.3 - Construção e interpretação. 2.3 - Cartogramas, mapas e cartas. 2.3.1 - Tipos. 2.3.2 - As variáveis de representação. 2.3.3 - Construção e interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas de Ensino Fundamental e Médio</li> </ul>	
	Geografia e Ensino II	60				3º		<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o processo e os fatores que interferem na construção dos livros didáticos de Geografia.</li> </ul>

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
	Geografia e Ensino III	60		4º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar atividades práticas voltadas para o ensino fundamental e médio, articuladas com os conteúdos desenvolvidos nos programas das disciplinas de Geografia do Espaço Rural, Geografia do Espaço Urbano, Geomorfologia, Climatologia Geográfica, Geografia e Solos, Hidrogeografia, Geografia Econômica e Geografia da População.</li> </ul>	UNIDADE 1 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS URBANAS 1.1 - A cidade e o cotidiano urbano. 1.2 - As inter-relações urbanas. UNIDADE 2 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS RURAIS 2.1 - Relações homem/natureza. 2.2 - O espaço da produção rural.	
	Geografia e Ensino IV	60		5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a importância da linguagem para o ensino da Geografia e conhecer as distintas linguagens que circulam pelas pedagogias culturais contemporâneas.</li> </ul>	UNIDADE 1 – A LINGUAGEM COMO POLÍTICA CULTURAL 1.1 – A virada lingüística. 1.2 – A política da escolha. UNIDADE 2 – A LINGUAGEM COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTOS 2.1 – A construção dos significados pela linguagem. 2.2 – A análise das estratégias de hierarquização do conhecimento. UNIDADE 3 – O ESTUDO DAS DIVERSAS LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS 3.1 – Monumentos escritos. 3.2 – Pedagogias midiáticas. 3.3 – Internet.	
	Geografia e Ensino V	60		6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar atividades práticas voltadas para o ensino fundamental e médio, articuladas com os conteúdos desenvolvidos nos programas das disciplinas de Geografia do Espaço do Rio Grande do Sul, Geografia do Espaço Brasileiro e Geografia do Mundo Contemporâneo.</li> </ul>	UNIDADE 1 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NO RIO GRANDE DO SUL 1.1 - A organização do espaço geográfico riograndense. 1.2 - O espaço socioeconômico. 1.3 - A dinâmica populacional e demográfica. UNIDADE 2 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NO BRASIL 2.1 - A organização do espaço brasileiro. 2.2 - O espaço socioeconômico. 2.3 - A dinâmica populacional e demográfica. UNIDADE 3 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NO MUNDO 3.1 - A organização do espaço geográfico mundial. 3.2 - O espaço socioeconômico. 3.3 - A dinâmica populacional e demográfica. 3.4 - Os blocos econômicos.	
	Geografia e Práticas de Ensino Fundamental	60		7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre a prática pedagógica no Ensino Fundamental e construir situações de prática de ensino para o exercício da docência em sala de aula, passando pelas distintas etapas do processo pedagógico.</li> </ul>	UNIDADE 1 - MAPEAMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR 1.1 - Escola - como local de atuação. 1.2 - Sala de aula - como lugar de docência. UNIDADE 2 - CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.1 - Seleção dos procedimentos pedagógicos para a prática didática. 2.2 - Elaboração da ação. UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 3.1 - Exercício da docência em sala de aula. 3.2 - Elaboração e defesa do relatório final.	

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
	Geografia e Práticas de Ensino Médio	60		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre a prática pedagógica no Ensino Médio e construir situações de prática de ensino para o exercício da docência em sala de aula, perpassando pelas distintas etapas do processo pedagógico.</li> </ul>	UNIDADE 1 - MAPEAMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR 1.1 - Escola como local de atuação. 1.2 - Sala de aula - como lugar de docência. UNIDADE 2 - CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.1 - Seleção dos procedimentos pedagógicos para a prática didática. 2.2 - Elaboração do plano de ação. UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO 3.1 - Exercício da docência em sala de aula. 3.2 - Elaboração e defesa do relatório final.	
HISTÓRIA	Prática de Ensino em História I	105	420	7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar ao acadêmico atividades para atualização de professores no ensino da História, através de atividades de laboratório e preparação de material didático atualizado.</li> </ul>	UNIDADE 1 - SONDAGEM E DIAGNÓSTICO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (EFEM) NO ENSINO DE HISTÓRIA 1.1 – Teorias e práticas adotadas no EFEM. 1.2 – Conscientização sobre a metodologia adotada e suas implicações no ensino. UNIDADE 2 - AS PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA 2.1 – Laboratório para práticas alternativas de ensino. 2.2 – Execução de projetos e preparação de material didático. UNIDADE 3 – CURSOS DE EXTENSÃO NA ÁREA DE HISTÓRIA 3.1 - Laboratórios e práticas de ensino de história em caráter de extensão (cursinho pré-vestibular, formação continuada de professores, cursos de atualização, cursos com a terceira idade).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas de Ensino Fundamental e Médio</li> <li>Espaços não escolares</li> </ul>
	Prática de Ensino em História II	105		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar ao acadêmico oportunidades para desenvolver atividades de ensino monitorados em instituições fora do Ensino fundamental e médio, em caráter voluntário e de cunho social.</li> </ul>	UNIDADE 1 - SONDAGEM E DIAGNÓSTICO DOS CAMPOS DE ESTÁGIO FORA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (EFEM) PARA PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA 1.1 – O universo da investigação – a seleção das instituições a serem trabalhadas. 1.2 – Interação dos acadêmicos com as propostas de ensino da instituição. 1.3 – Identificação dos conteúdos a serem trabalhados. UNIDADE 2 – PRÁTICA DE ENSINO DA HISTÓRIA: ETAPA DE LABORATÓRIO 2.1 – Desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados. 2.2 – Planejamento das aulas com ênfase na proposta institucional. 2.3 – Confeção de material didático. UNIDADE 3 – PRÁTICA DE ENSINO DA HISTÓRIA: ETAPA DE CAMPO 3.1 – O estágio monitorado. 3.2 – Confeção do relatório. 3.3 – Apresentação de monografia com resultados.	

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
	Prática de Ensino em História III	105		9º	<ul style="list-style-type: none"> <li>A definição e execução da proposta pedagógica para o ensino da história no ensino fundamental. O relatório da prática de ensino de história.</li> </ul>	UNIDADE 1 – A DEFINIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1.1 - Os elementos teórico-metodológicos da proposta. 1.2 - O planejamento de ensino. 1.3 - A seleção dos conteúdos programáticos. 1.4 - A escolha das técnicas. 1.5 - A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. UNIDADE 2 - A EXECUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL. 2.1 - A implementação da proposta. 2.2 - A análise do desenvolvimento das atividades. 2.3 - A avaliação do trabalho realizado. UNIDADE 3 - O RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA. 3.1 - Os tipos de relatório. 3.2 - A estruturação do relatório.	
	Prática de Ensino em História IV	105		10º	<ul style="list-style-type: none"> <li>A definição e execução da proposta pedagógica para o ensino da história no ensino médio. O relatório da prática de ensino de história.</li> </ul>	UNIDADE 1 – A DEFINIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO 1.1 - Os elementos teórico-metodológicos da proposta. 1.2 - O planejamento de ensino. 1.3 - A seleção dos conteúdos programáticos. 1.4 - A escolha das técnicas. 1.5 - A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. UNIDADE 2 - A EXECUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO 2.1 - A implementação da proposta. 2.2 - A análise do desenvolvimento das atividades. 2.3 - A avaliação do trabalho realizado. UNIDADE 3 - O RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA 3.1 - Os tipos de relatório. 3.2 - A estruturação do relatório.	
LETRAS - ESPANHOL	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I	105	420	7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propiciar ao aluno oportunidade de planejar, executar e avaliar atividades de ensino e vivenciar em contexto escolar a docência de língua espanhola.</li> </ul>	UNIDADE 1 - RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS ACADÊMICOS E A PRÁTICA DO PROFESSOR PARA CRIANÇAS UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio; 2.2 - Sala de aula UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM ESPANHOL 3.1 - Regência de classe; 3.2 - Atividades complementares UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	•
	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II	105		8º			•
	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III	105		9º			•
	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV	105		10º			•

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
LETRAS - INGLÊS	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I	105	420	5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inserir-se no contexto escolar ou em qualquer contexto de ensino e aprendizagem para analisar e discutir a relação entre as teorias de ensino e aprendizagem de Literatura e de Língua Inglesa.</li> </ul>	UNIDADE 1 - TÓPICOS EM ESTUDOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 1.1 - Relações entre as teorias de aquisição de língua estrangeira; 1.2 - Estratégias de aprendizagem; 1.3 - Abordagens de ensino e a realidade educacional brasileira. UNIDADE 2 - TÓPICOS EM ESTUDOS DE LÍNGUA INGLESA 2.1 - Contexto de ensino; 2.2 - Contexto de trabalho; 2.3 - Contexto midiático. UNIDADE 3 - O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 3.1 - Pressupostos fundamentais do planejamento de ensino em suas dimensões teórico-práticas; 3.2 - Inserção na comunidade escolar; 3.3 - Observação e análise da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de Literatura e de Língua Inglesa em contextos variados.	•Escolas de Ensino Fundamental e Médio
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	105		6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, desenvolver, aplicar e avaliar as atividades docentes, considerando o nível de ensino, bem como a realidade educacional e social brasileira.</li> </ul>	UNIDADE 1 - EXERCÍCIO PEDAGÓGICO EM CONTEXTOS VARIADOS 1.1 - Levantamento de interesses e necessidades; 1.2 - Elaboração de um plano de ensino; 1.3 - Seleção, análise e adaptação de material didático. UNIDADE 2 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 2.2 - Preparação de aula; 2.3 - Atuação docente; 2.4 - Discussões sobre as experiências docentes. UNIDADE 3 - O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 3.1 - Critérios de avaliação; 3.2 - Análise de instrumentos de avaliação; 3.3 - Preparação e aplicação de instrumentos de avaliação.	
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III	105		7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problematicar a prática de ensino para desenvolver projetos de pesquisa sobre o ensino de Literatura e de Língua Inglesa com vistas ao desenvolvimento do trabalho de final de graduação.</li> </ul>	UNIDADE 1 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 1.1 - Preparação de aula; 1.2 - Atuação docente; 1.3 - Discussões sobre as experiências docentes. UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA 2.1 - Definição do problema de pesquisa; 3.2 - Coleta de dados; 3.3 - Análise e discussão de dados. UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 3.1 - Implicações do estágio na formação acadêmica; 3.2 - Elaboração de relatório parcial.	
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV	105		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Executar e avaliar sua prática docente e as atividades de pesquisa relacionadas ao ensino de Literatura e de Língua Inglesa no contexto educacional.</li> </ul>	UNIDADE 1 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 1.1 - Preparação de aula; 1.2 - Atuação docente; 1.3 - Discussões sobre as experiências docentes. UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA 2.1 - Apresentação e avaliação do projeto desenvolvido; 2.2 - Divulgação dos resultados. UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 3.1 - Implicações do estágio na formação docente; 3.2 - Elaboração de relatório final. UNIDADE 4 - DEFESA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.	

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
LETRAS - PORTUGUÊS	Estágio Supervisionado – Português/Literaturas	105	420	5º	•Compreender a realidade educacional nos aspectos sociais, pedagógicos e administrativos em espaços educativos.	UNIDADE 1 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO 1.1 - Contato com as áreas administrativas e pedagógicas de instituições de Ensino; 1.2 - Observação nos diferentes setores de instituições. UNIDADE 2 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES 2.1 No setor administrativo; 2.2 No setor pedagógico. UNIDADE 3 – ACOMPANHAMENTO E ASSESSORAMENTO NOS SETORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO 3.1 No setor administrativo; 3.2 No setor pedagógico. UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES 4.1 Na instituição campo de estágio; 4.2 Na instituição de ensino superior (UFSM)	•
	Estágio Supervisionado no Ensino Fund - Português	105		6º	•Planejar, executar e avaliar atividades referentes ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, demonstrando habilidades e atitudes adequadas a uma prática docente eficaz.	UNIDADE 1 – ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.1 – Organização para as práticas pedagógicas. 1.2 – Delimitação das atividades: instituição de ensino superior e instituição campo de estágio. UNIDADE 2 – INSERÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 – Campo de estágio; 2.2 – Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS 3.1 – Regência de classe; 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 – Execução e avaliação. 3.2 – Atividades complementares. UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 4.1 – Entrevista orientador/estagiário; 4.2 – Defesa do relatório.	•
	Estágio Supervisionado no Ensino Médio I - Português	105		7º		•	
	Estágio Supervisionado No Ensino Médio II - Literaturas	105		8º		•	
MATEMÁTICA - D	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental	210	420	7º	•Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível fundamental.	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	•Escolas de Ensino Fundamental e Médio.
	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio	210		8º	•Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível médio.	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
MATEMÁTICA - N	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental	210	420	9º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível fundamental.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas de Ensino Fundamental e Médio.</li> </ul>
	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio	210		10º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
MÚSICA	Estágio Supervisionado I	90	405	5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar projeto de estágio.</li> <li>Conhecer o campo de estágio da escola e seus constituintes organizacionais e administrativos.</li> <li>Identificar etapas de desenvolvimento sócio-cognitivo considerando os níveis de escolarização: educação infantil e ensino fundamental.</li> <li>Planejar, desenvolver e avaliar atividade de educação musical nos níveis da educação infantil e ensino fundamental.</li> <li>Elaborar relatório final de estágio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - A ESCOLA COMO CAMPO DE ESTÁGIO 1.1 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e montagem do plano de ensino. 1.2 - O espaço organizacional e administrativo da escola: coordenação pedagógica; supervisão escolar; direção; órgãos de apoio, etc. 1.3 - A sala de aula e as relações professor-aluno. 1.4 - O projeto de estágio para a escola. UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO SÓCIO-COGNITIVO E ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO 1.1 - O desenvolvimento de crianças pequenas e a organização da educação infantil: creches e pré-escolas. 1.2 - O desenvolvimento na idade escolar e a organização seriada e ciclada do ensino fundamental. UNIDADE 3 - PLANEJAMENTO, AÇÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL 1.1 - Na educação infantil. 1.2 - No ensino fundamental. UNIDADE 4 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO 4.1 - Elaboração de relatórios diários de aula. 4.2 - Elaboração do relatório de estágio I.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.</li> </ul>

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
	Estágio Supervisionado II	105		6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola.</li> <li>●Participar ativa e criticamente das atividades organizacionais e administrativas no campo de estágio escolar.</li> <li>●Elaborar projeto de estágio para os níveis da educação infantil e do ensino fundamental.</li> <li>●Planejar, desenvolver e avaliar atividades de educação musical nos níveis da educação infantil e ensino fundamental.</li> <li>●Elaborar relatório final de estágio.</li> </ul>	UNIDADE I - A ESCOLA COMO CAMPO DE ESTÁGIO E SUAS ATIVIDADES ORGANIZACIONAIS E ADMINISTRATIVAS 1.1 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e montagem do plano de ensino. 1.2 - Participação em reuniões pedagógicas e fóruns de decisão da escola. 1.3 - Participação em conselhos de classe da turma de estágio. 1.4 - Elaboração do projeto de estágio. UNIDADE 2 - PLANEJAMENTO, AÇÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL 2.1 - Na educação infantil. 2.2 - No ensino fundamental. UNIDADE 3 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO 3.1 - Elaboração de relatórios diários de aula. 3.2 - Elaboração de relatório do estágio II.	
	Estágio Supervisionado III	105		7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Elaborar projeto de realização de estágio para o ensino fundamental e ensino médio.</li> <li>●Identificar etapas de desenvolvimento sócio-cognitivo considerando os níveis de escolarização: ensino fundamental e ensino médio.</li> <li>●Planejar, desenvolver e avaliar atividades de educação musical nos níveis do ensino fundamental e do ensino médio.</li> <li>●Elaborar relatório final de estágio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO 1.1 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola. 1.2 - Observação do contexto escolar nos níveis do ensino fundamental e médio. 1.3 - Elaboração de plano de ensino e projeto de estágio. UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO SÓCIO-COGNITIVO E ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO 2.1 - O desenvolvimento humano e o ensino fundamental. 2.2 - O desenvolvimento humano e o ensino médio. UNIDADE 3 - PLANEJAMENTO, AÇÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL 3.1 - No ensino fundamental 3.2 - No ensino médio. UNIDADE 4 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO 4.1 - Elaboração de relatórios diários de aula. 4.2 - Elaboração de relatório do estágio III.	
	Estágio Supervisionado IV	105		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Elaborar projeto de realização de estágio para o ensino fundamental e ensino médio.</li> <li>●Planejar, desenvolver e avaliar atividades de educação musical nos níveis do ensino fundamental e do ensino médio.</li> <li>●Elaborar relatório final de estágio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO 1.1 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e montagem do plano de ensino. 1.2 - Observação do contexto escolar nos níveis do ensino fundamental e médio. 1.3 - Elaboração do projeto de estágio. UNIDADE 2 - PLANEJAMENTO, AÇÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL 1.1 - No ensino fundamental. 1.2 - No ensino médio. UNIDADE 3 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO 3.1 - Elaboração de relatórios diários de aula. 3.2 - Elaboração de relatório do estágio IV.	

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
PEDAGOGIA - D	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	150	300	8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, na Educação Infantil, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino - aprendizagem.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ELABORAÇÃO DO PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA 1.1 - Definição e inserção no campo de estágio, do grupo -turma e do tempo e espaço educativo. UNIDADE 2 – AÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA 2.1 - Efetivação do projeto de ação pedagógico. 2.2 - Registro do trabalho educativo. UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA 3.1 - Elaboração colaborativa do aproveitamento acadêmico -pedagógico. 3.2 - Registro final.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.</li> </ul>
	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	150		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, nos Anos Iniciais, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ELABORAÇÃO DO PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA 1.1 - Definição e inserção no campo de estágio, do grupo -turma e do tempo e espaço educativo. UNIDADE 2 – AÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA 2.1 - Efetivação do projeto de ação pedagógico. 2.2 - Registro do trabalho educativo. UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA 3.1 - Elaboração colaborativa do aproveitamento acadêmico -pedagógico. 3.2 - Registro final.	
PEDAGOGIA - N	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	150	300	9º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, na Educação Infantil, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino - aprendizagem.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ELABORAÇÃO DO PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA 1.1 - Definição e inserção no campo de estágio, do grupo -turma e do tempo e espaço educativo. UNIDADE 2 – AÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA 2.1 - Efetivação do projeto de ação pedagógico. 2.2 - Registro do trabalho educativo. UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA 3.1 - Elaboração colaborativa do aproveitamento acadêmico -pedagógico. 3.2 - Registro final.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.</li> </ul>
	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	150		10º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, nos Anos Iniciais, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ELABORAÇÃO DO PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA 1.1 - Definição e inserção no campo de estágio, do grupo -turma e do tempo e espaço educativo. UNIDADE 2 – AÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA 2.1 - Efetivação do projeto de ação pedagógico. 2.2 - Registro do trabalho educativo. UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA 3.1 - Elaboração colaborativa do aproveitamento acadêmico -pedagógico. 3.2 - Registro final.	

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA	CAMPOS DE ESTÁGIO
Q U Í M I C A	Prática de Ensino em Ciências I	105	420	5º	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar e refletir sobre a dinâmica e organização das escolas de ensino fundamental e conceber, planejar e implementar práticas pedagógicas de Ciências.</li> <li>● Elaborar e implantar projetos educacionais inovadores de Ciências em escolas do ensino fundamental.</li> </ul>	UNIDADE 1 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS 1.1 - Tópicos sobre políticas públicas e o ensino de ciências. 1.2 - Tópicos sobre gestão e organização do espaço escolar. UNIDADE 2 - A ORGANIZAÇÃO DOS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE 2.1 - Seleção e organização de conhecimentos de ciências naturais para o ensino fundamental I. 2.2 - Planejamento educacional I. 2.3 - Plano Político Pedagógico de escola de ensino fundamental I. 2.4 - Seleção e organização de atividades experimentais em ciências naturais I. 2.5 - Prática docente em Ciências Naturais I.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escolas de Ensino Fundamental de Médio.</li> </ul>
	Prática de Ensino em Ciências II	105		6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliar criticamente as práticas pedagógicas de ciências.</li> <li>● Avaliar as situações de ensino-aprendizagem em ciências.</li> <li>● Vivenciar a Prática Docente em ciências nas escolas de ensino fundamental.</li> </ul>	UNIDADE 1 - INVESTIGANDO O ESPAÇO ESCOLAR PARA A PRÁTICA DOCENTE 1.1 - Políticas públicas e o ensino de ciências. 1.2 - Gestão e organização do espaço escolar. UNIDADE 2 - SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A PRÁTICA DOCENTE 2.1 - Seleção e organização de conhecimentos de ciências naturais para o ensino fundamental. 2.2 - Planejamento educacional. 2.3 - Plano Político Pedagógico de escola de ensino fundamental. 2.4 - Seleção e organização de atividades experimentais em ciências naturais. 2.5 - Prática docente em Ciências Naturais II.	
	Prática de Ensino em Química I	105		7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar e refletir sobre a dinâmica e organização das escolas de Ensino Básico e conceber, planejar e implementar práticas pedagógicas de Química.</li> <li>● Elaborar e implantar projetos educacionais inovadores em Química.</li> </ul>	UNIDADE 1 - INVESTIGANDO O ESPAÇO HISTÓRICO-CULTURAL DA ESCOLA 1.1 - Políticas públicas e o ensino de Química. 1.2 - Gestão e organização do espaço escolar. UNIDADE 2 - SELEÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A PRÁTICA DOCENTE 2.1 - Seleção e organização do conhecimento Químico para o Ensino Médio. 2.2 - Planejamento educacional. 2.3 - Plano Político Pedagógico de escola de Ensino Médio. 2.4 - Seleção e organização de atividades experimentais para o ensino de Química. 2.5 - Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão e a prática pedagógica. 2.6 - Prática docente em Química I.	
	Prática de Ensino em Química II	105		8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliar criticamente as práticas pedagógicas de Química.</li> <li>● Avaliar as situações de ensino-aprendizagem em Química.</li> <li>● Vivenciar a Prática Docente em Química nas escolas de Ensino Básico.</li> </ul>	UNIDADE 1 - CONHECIMENTO DA DINÂMICA ESCOLARA PARA A PRÁTICA DOCENTE 1.1 - Políticas públicas e o ensino de Química II. 1.2 - Gestão e organização do espaço escolar II. UNIDADE 2 - SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A PRÁTICA DOCENTE 2.1 - Seleção e organização do conhecimento Químico para o Ensino Médio. 2.2 - Planejamento educacional. 2.3 - Plano Político Pedagógico de escola de Ensino Médio. 2.4 - Seleção e organização de atividades experimentais para o ensino de Química. 2.5 - Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão e a prática pedagógica. 2.6 - Prática docente em Química II.	

## **APÊNDICE 06**

Quadro para análise da organização das disciplinas  
que têm parte da carga horária parcial ou integralmente dedicadas à  
Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura da  
UFSM

**QUADRO PARA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS QUE TÊM PARTE DA CARGA HORÁRIA PARCIAL OU INTEGRALMENTE DEDICADAS À PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM**

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
Artes Visuais	Prática Educacional I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e analisar a estrutura de diferentes instituições educativas.</li> <li>• Identificar e analisar os Fundamentos do Regimento e do Projeto Político Pedagógico para verificar a função da Arte nestes níveis de ensino.</li> <li>• Analisar a proposta e nesta os Planos de Estudo da área de Artes Plásticas da escola.</li> </ul>	UNIDADE 1 - CONHECER A ESTRUTURA DE DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS 1.1 - Escola de Ensino Fundamental e Médio: da concepção e organização à prática da arte. 1.2 - A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e o espaço da arte. UNIDADE 2 - CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA 2.1 - Plano de estudo da área do conhecimento artístico: planejamento, organização, metodologia e avaliação dos professores na área de conhecimento de artes. 2.2 - Programas de trabalho: plano de trabalho do professor por trimestre (ou bimestre). UNIDADE 3 - REGIMENTO ESCOLAR E A ARTE 3.1 - Regimento Escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª Série e do Ensino Médio. 3.2 - Outras modalidades de ensino.	1º	30	30	405
	Prática Educacional II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar aulas de arte in loco, buscando identificar como os professores utilizam os Fundamentos do Desenho e Plástica no ensino e na produção das artes visuais.</li> </ul>	UNIDADE 1 - PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA E O ENSINO DA ARTE 1.1 - Planejamento realizado pelos professores. 1.2 - Execução do planejamento. 1.3 - Conhecimento das Artes Plásticas na escola e conteúdos a serem ensinados. 1.3.1 - Ponto, Linha, Forma, Espaço, Cor, Textura, Superfície e Volume. 1.4 - Observação da Metodologia de Ensino de Arte na escola. 1.4.1 - Métodos de Ensino de Arte. 1.5 - Avaliação de ensino-aprendizagem da arte escolar.	2º	30	30	
	Prática Educacional III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir roteiros de trabalho para atuação em escolas.</li> <li>• Experienciar uma iniciação metodológica de ensino a partir de uma atuação como aluno docente e pesquisador.</li> <li>• Pensar e organizar a sala de aula como espaço de ateliê de acordo com o contexto e a realidade escolar.</li> <li>• Buscar uma atuação docente multidisciplinar interrelacionando o saber específico e o saber pedagógico, na formação.</li> </ul>	UNIDADE 1 - INTRODUÇÃO À PESQUISA EM ENSINO DA ARTE 1.1 – Abordagens. 1.2 - Procedimentos técnicos e métodos científicos. UNIDADE 2 - PRÁTICA METODOLÓGICA DE ENSINO – ATELIÊ: UMA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA 2.1 - Prática escolar – ateliê de pintura: fundamentos, memória histórica, técnicas, suporte e materiais e estética do cotidiano. 2.2 - Prática escolar – ateliê de escultura: fundamentos, memória histórica, técnicas, suporte e materiais e estética do cotidiano. 2.3 - Prática escolar – ateliê de desenho: fundamentos, memória histórica, técnicas, suporte e materiais e estética do cotidiano. 2.4 - Prática escolar – ateliê de gravura: fundamentos, memória histórica, técnicas, suporte e materiais e estética do cotidiano. 2.5 - Prática escolar – ateliê de cerâmica: fundamentos, memória histórica, técnicas, suporte e materiais e estética do cotidiano. 2.6 - Prática escolar – ateliê de serigrafia: fundamentos, memória histórica, técnicas, suporte e materiais e estética do cotidiano. 2.7 - Processo colaborativo e investigativo da metodologia do Ensino da Arte na escola e aluno em formação. 2.7.1 - Construir roteiros de trabalho e iniciação da prática metodológica de ensino em parceria com o professor regente da escola.	3º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Prática Educacional IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir a pesquisa como instrumento de ensino e como conteúdo de aprendizagem na formação docente em Arte.</li> <li>• Construir um projeto de ensino com pesquisa, reorientado pela realidade da escola.</li> <li>• Abrir e definir o campo de Estágio Supervisionado como docente em Desenho e Plástica para atuação profissional.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p>1.1 - Pesquisa no campo de atuação: contexto sócio-cultural, escola, ateliê, laboratórios e/ou sala de aula de Arte. 1.2 - Construção do projeto de EC, ensino com pesquisa no campo profissional com o professor da escola.</p>	4º	30	30	
	Metodologia da Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar um panorama geral da pesquisa em artes visuais envolvendo suas principais tendências.</li> <li>• Possibilitar aos alunos do Curso de Licenciatura em artes visuais uma orientação básica para construção de seu próprio caminho de pesquisa.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – QUESTÕES EPISTEMOLOGICAS DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS</p> <p>1.1 – Enfoque de pesquisa em Ciências Sociais – Artes Visuais: positivismo, fenomenologia e dialética.</p> <p>UNIDADE 2 – ABORDAGENS DE PESQUISA QUANTITATIVA VERSUS QUALITATIVA E SUA RELAÇÃO COM O FAZER INVESTIGATIVO EM ARTES VISUAIS</p> <p>2.1 – Pesquisa etnográfica. 2.2 – Etnografia escolar. 2.3 – Pesquisa-ação. 2.4 – Pesquisa histórica.</p> <p>UNIDADE 3 – NORMAS TÉCNICAS DE UM TRABALHO CIENTÍFICO – NB/66</p> <p>3.1 – Elaboração de um projeto de pesquisa em Artes Visuais.</p>	4º	60	15	
	Pedagogia da Educação e Arte I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as tendências pedagógicas e sua interface com o Ensino da Arte.</li> <li>• Buscar uma pedagogia cultural contemporânea.</li> <li>• Configurar uma alternativa pedagógica da Arte e seu ensino.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL.</p> <p>1.1 – Da origem a contemporaneidade.</p> <p>UNIDADE 2 – TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO E AS INTERFACES COM O ENSINO DA ARTE</p> <p>2.1 - Tendência Tradicional no Ensino da Arte. 2.2 - Tendência Escolanovista no Ensino da Arte. 2.3 - Tendência Tecnicista no Ensino da Arte.</p> <p>UNIDADE 3 - TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO E AS INTERFACES COM O ENSINO DA ARTE</p> <p>3.1 - Tendência Libertária no Ensino da Arte 3.2 - Tendência Libertadora no Ensino da Arte 3.3 - Tendência Histórico Crítica no Ensino da Arte 3.4 - Tendência Interacionista no Ensino da Arte</p> <p>UNIDADE 4 - TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DA ARTE.</p> <p>4.1 - Interculturalidade e as diferenças.</p>	4º	75	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Prática Educacional V	<ul style="list-style-type: none"> <li>Averiguar a ocorrência da arte escolar no período da infância e da adolescência e fazer mediações.</li> <li>Aprofundar as perspectivas atuais da formação inicial do professor. Buscar alternativas metodológicas contemporâneas para o ensino da arte.</li> </ul>	UNIDADE 1 - PRÁTICA EDUCATIVA NOS NÍVEIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 1.1 - Estabelecendo relações e fazendo mediações na ocorrência da arte na escola neste período. UNIDADE 2 - FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR 2.1 - O professor e o ciclo de vida profissional. 2.2 - O professor e a construção de competências. 2.3 - O professor e as inovações tecnológicas. 2.4 - O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. 2.5 - O professor e a arte na era contemporânea. UNIDADE 3 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS P/ ENSINO DA ARTE 3.1 - Metodologia e aplicabilidade nos espaços formais e não formais.	5º	30	30	
	Pedagogia da Educação e Arte II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, executar e avaliar percebendo a escola em seus diferentes contextos.</li> <li>Compreender a questão a interdisciplinaridade em Artes Plásticas como elemento catalisador e construtor do conhecimento na escola.</li> </ul>	UNIDADE 1 - INTER E MULTIDISCIPLINARIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTES PLÁSTICAS 1.1 - Planejamento, execução e avaliação formal e/ou racional. 1.2 - Planejamento, execução e avaliação participativa.	5º	75	15	
	Arte na Infância e Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as diferentes abordagens relativas ao trabalho com arte tanto na infância como na juventude.</li> <li>Identificar o desenvolvimento do grafismo e a construção do conhecimento plástico em diferentes faixas etárias.</li> </ul>	UNIDADE 1 - NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO NO PROCESSO CRIATIVO INFANTO-JUVENIL 1.1 - Desenvolvimento do grafismo e processo criativo sob diferentes tendências: livre expressão; cognitivista luquetiana; sócio-cultural; simbólicocultural.	5º	60	60	
	Prática Educacional VI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir planejamentos didáticos para efetivação em sala de aula.</li> <li>Experenciar situações de ensino não formal com alunos em faixa etária compreendida entre 7 e 12 anos.</li> <li>Relacionar campos de conhecimento, não dissociando saber específico e saber pedagógico.</li> </ul>	VIVÊNCIA PRÁTICA DO ENSINO DAS ARTES PLÁSTICAS COM CRIANÇAS. ENSINO NÃO FORMAL.	6º	75	75	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Prática Educacional VII	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as diversas linguagens tecnológicas no campo profissional e educacional.</li> <li>• Re-aprender a interagir usando a tecnologia.</li> <li>• Re-orientar a arte neste novo código de visão (virtual).</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A TECNOLOGIA COMO UM DOS CÓDIGOS DO ARTISTA E DO PROFESSOR</p> <p>1.1 – A relação entre a arte, a tecnologia e a produção das artes visuais e seu impacto na escola. 1.2 – O Ensino da Arte e os meios tecnológicos. 1.3 - Produção e criação de imagens digitalizadas através de instrumentos tecnológicos.</p>	7º	30	30	
	Educação e Arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e Identificar as principais teorias relativas à criatividade.</li> <li>• Verificar como ocorre o imaginário social e pedagógico e suas relações de poder em atividades de prática educativa em Artes Plásticas.</li> <li>• Compreender as diferenças evidenciadas entre Ensino Formal e Não formal.</li> <li>• Identificar as diferentes dimensões do ensino formal e as relações com a ética profissional.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - TEORIAS DO FAZER CRIATIVO</p> <p>1.1 - Behaviorismo, cognitivismo, humanismo, gestaltismo, correntes psicanalíticas, sócio-cultural e simbólico-cultural.</p> <p>UNIDADE 2 - IMAGINÁRIO SOCIAL E PEDAGÓGICO E AS RELAÇÕES DE PODER</p> <p>2.1 - A criança, a escola e o imaginário. 2.2 - A instituição imaginária da sociedade.</p> <p>UNIDADE 3 - ÉTICA E PROFESSORALIDADE</p> <p>3.1 - A formação do professor de Artes na contemporaneidade e a ética da profissionalidade.</p>	7º	45	15	
	Prática Educacional VIII	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar como os alunos do Desenho e Plástica, compreendem e lêem as obras de arte e outras imagens do cotidiano.</li> <li>• Realizar práticas educativas com leituras de imagens na escola.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - CORPUS TEÓRICO E PRÁTICA EDUCATIVA PARA ANÁLISE E LEITURA DE IMAGENS</p> <p>1.1 - Leitura de imagens na perspectiva de Michael Parsons. 1.2 - Leitura de imagens na perspectiva de A.J., Greimas. 1.3 - Leitura de imagens na perspectiva de M. Joly. 1.4 - Leitura de imagens na perspectiva de L. Santaella. 1.5 - Leitura de imagens na perspectiva de Humberto Eco. 1.6 - Lendo imagens de obras de arte na escola.</p>	8º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
Ciências Biológicas	Biologia Celular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a organização estrutural e funcional das células procariotas, eucariotas e vírus, bem como conhecer e utilizar os principais métodos de estudos empregados na área.</li> <li>Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO CELULAR</p> <p>1.1 - Histórico da biologia celular e molecular. 1.2 - Organização geral das células procariotas. 1.3 - Micoplasma, vírus e viróides. 1.4 - Organização geral das células eucariotas. 1.5 - Origem da vida e evolução celular.</p> <p>UNIDADE 2 - MÉTODOS DE ESTUDO EM BIOLOGIA CELULAR</p> <p>2.1 - Microscopia óptica e eletrônica. 2.2 - Cultura celular. 2.3 - Fracionamento celular. 2.4 - Eletroforese e cromatografia.</p> <p>UNIDADE 3 - ESTUDO DA SUPERFÍCIE CELULAR</p> <p>3.1 - Membrana plasmática. 3.1.1 - Modelo mosaico-fluido. 3.1.2 - Mecanismo de transporte de pequenas moléculas. 3.1.3 - Transporte de massa. 3.2 - Paredes celulares.</p> <p>UNIDADE 4 - SISTEMA DE ENDOMEMBRANAS</p> <p>4.1 - Retículo endoplasmático. 4.2 - Complexo de Golgi. 4.3 - Lisossomas. 4.4 - Perixissomas.</p> <p>UNIDADE 5 - ORGANELAS TRANSDUTORAS DE ENERGIA</p> <p>5.1 - Cloroplasto. 5.2 - Mitocôndria.</p> <p>UNIDADE 6 - CITOESQUELETO</p> <p>6.1 - Microfilamentos. 6.2 - Microtúbulos. 6.3 - Filamentos Intermediários.</p> <p>UNIDADE 7 - NÚCLEO CELULAR</p> <p>7.1 - Ciclo celular. 7.2 - Expressão gênica.</p> <p>UNIDADE 8 - MATRIZ EXTRACELULAR E ADESÃO CELULAR</p> <p>8.1 - Matriz extracelular. 8.2 - Moléculas células adesivas.</p> <p>UNIDADE 9 - DIFERENCIAÇÃO CELULAR</p> <p>9.1 - Determinação celular. 9.2 - Controle genético de diferenciação celular.</p>	1º	60	30	405

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Fundamentos de Microbiologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar os métodos e processos básicos utilizados no estudo morfológico, estrutural, fisiológico e ecológico de microorganismos bem como reconhecer o papel dos mesmos em processos biológicos.</li> <li>• Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - ELEMENTOS DE TAXONOMIA MICROBIANA 1.1 - Nomenclatura científica. 1.2 - Classificação bacteriana. 1.3 - Identificação bacteriana.</p> <p>UNIDADE 2 - CITOLOGIA BACTERIANA 2.1 - Tipos morfológicos fundamentais. 2.2 - Estrutura celular.</p> <p>UNIDADE 3 - NUTRIÇÃO MICROBIANA 3.1 - Exigências nutricionais. 3.2 - Categorias nutricionais. 3.3 - Enzimas: composição e regulação enzimática em bactérias. 3.4 - Transporte de nutrientes para o interior da célula bacteriana.</p> <p>UNIDADE 4 - METABOLISMO BACTERIANO 4.1 - Produção de ATP. Oxidações biológicas. 4.2 - Principais tipos de metabolismo microbiano. 4.2.1 - Respiração aeróbica. 4.2.2 - Respiração anaeróbica. 4.2.3 - Fermentação. 4.2.4 - Metabolismo biossintético. 4.3 - Influência do oxigênio sobre o crescimento.</p> <p>UNIDADE 5 - CRESCIMENTO E MORTE DE BACTÉRIAS 5.1 - Condições físicas para o crescimento bacteriano 5.2 - Modos de reprodução. 5.3 - Medida do crescimento. 5.4 - Curva de crescimento.</p> <p>UNIDADE 6 - GENÉTICA BACTERIANA 6.1 - A síntese de proteínas. 6.2 - Mutações. 6.3 - Outras alterações genéticas. 6.3.1 - Conjugação. 6.3.2 - Transformação. 6.3.3 - Transdução. 6.3.4 - Transposição.</p> <p>UNIDADE 7 - MECANISMO DE PATOGENICIDADE BACTERIANO 7.1 - Principais portas de entrada de patógenos. 7.2 - Tipos de infecções bacterianas. 7.3 - Determinantes de patogênese bacteriana: Transmissão, aderência à superfície celular, invasibilidade, produção de toxinas.</p> <p>UNIDADE 8 - AÇÃO DE AGENTES FÍSICOS E QUÍMICOS SOBRE O CRESCIMENTO BACTERIANO 8.1 - Definição de termos: Esterilização; desinfecção; assepsia; anti-sepsia; degermação; sanitização, bactericida e bacteriostático. 8.2 - Ação de agentes físicos. 8.2.1 - Altas temperaturas. 8.2.1.1 - Calor úmido: autoclavagem, pasteurização, tinalização, fervura. 8.2.1.2 - Calor seco: ar quente. 8.2.1.3 - Incineração. 8.2.2 - Baixas temperaturas. 8.2.3 - Radiações: Ionizantes e não-ionizantes. 8.3 - Ação de agentes químicos. 8.3.1 - Desinfetantes e anti-sépticos: álcoois, detergentes, fenóis, halogênios, metais pesados e seus derivados. 8.3.2 - Esterilizantes químicos: óxido de etileno, formaldeído, glutaraldeído, <math>\beta</math> - propiolactona.</p> <p>UNIDADE 9 - DROGAS ANTIMICROBIANAS 9.1 - Mecanismo de ação. 9.2 - Resistência bacteriana a antimicrobianos.</p> <p>UNIDADE 10 - MICROBIOLOGIA AMBIENTAL 10.1 - Microbiologia aquática. 10.2 - Microbiologia de solo. 10.3 - Microbiologia do ar.</p>	1º	60	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Sistemática de Algas e Fungos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o histórico da Botânica Sistemática e os princípios da nomenclatura botânica.</li> <li>• Identificar os aspectos da morfologia dos diferentes grupos de algas e fungos visando ao reconhecimento dos gêneros e da reprodução.</li> <li>• Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - HISTÓRICO DA SISTEMÁTICA E NOMENCLATURA BOTÂNICA 1.1 - Tipos de sistemas de classificação. 1.2 - Histórico dos sistemas de classificação. 1.3 - Regras de nomenclatura botânica. UNIDADE 2 - CYANOPHYTA 2.1 - Características gerais. 2.2 - Ciclo de vida/reprodução. 2.3 - Sistemática. UNIDADE 3 - EUGLENOPHYTA 3.1 - Características gerais. 3.2 - Ciclo de vida/reprodução. 3.3 - Sistemática. UNIDADE 4 - PYRROPHYTA 4.1 - Características gerais. 4.2 - Ciclo de vida/reprodução. 4.3 - Sistemática. UNIDADE 5 - CHLOROPHYTA 5.1 - Características gerais. 5.2 - Ciclo de vida/reprodução. 5.3 - Sistemática. UNIDADE 6 - BACILLARIOPHYTA 6.1 - Características gerais. 6.2 - Ciclo de vida/reprodução. 6.3 - Sistemática. UNIDADE 7 - PHAEOPHYTA 7.1 - Características gerais. 7.2 - Ciclo de vida/reprodução. 7.3 - Sistemática. UNIDADE 8 - RHODOPHYTA 8.1 - Características gerais. 8.2 - Ciclo de vida/reprodução. 8.3 - Sistemática. UNIDADE 9 - MYXOMYCETES 9.1 - Características gerais. 9.2 - Ciclo de vida/reprodução. 9.3 - Sistemática. UNIDADE 10 - OOMYCETES 10.1 - Características gerais. 10.2 - Ciclo de vida/reprodução. 10.3 - Sistemática. UNIDADE 11 - ZYGOMYCETES 11.1 - Características gerais. 11.2 - Ciclo de vida/reprodução. 11.3 - Sistemática. UNIDADE 12 - ASCOMYCETES 12.1 - Características gerais. 12.2 - Ciclo de vida/reprodução. 12.3 - Sistemática. UNIDADE 13 - BASIDIOMYCETES 13.1 - Características gerais. 13.2 - Ciclo de vida/reprodução. 13.3 - Sistemática. UNIDADE 14 - DEUTEROMYCETES 14.1 - Características gerais. 14.2 - Ciclo de vida/reprodução. 14.3 - Sistemática. UNIDADE 15 - LICHENES 15.1 - Características gerais. 15.2 - Ciclo de vida/reprodução. 15.3 - Sistemática.	2º	75	45	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Zoologia I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir as principais hipóteses sobre a origem dos metazoários.</li> <li>• Reconhecer a biologia de Porífera, Cnidária, Ctenophora, Platyhelminthes, Aschelminthes, Mollusca e Annelida.</li> <li>• Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - PROTOZOA 1.1 - Filo Sarcodina. 1.2 - Filo Mastigophora (sem cloroplastos). 1.3 - Filo Sporozoa. 1.4 - Filo Ciliata. UNIDADE 2 - METAZOÁRIOS 2.1 - Origem dos metazoários. 2.2 - Evolução dos metazoários. 2.3 - Myxozoa e Placozoa. UNIDADE 3 - ESPONJAS 3.1 - Sistemática do filo Porífera. 3.2 - Reprodução. 3.3 - Posição filogenética das esponjas. UNIDADE 4 - CNIDÁRIOS E CTENÓFOROS 4.1 - Biologia geral. 4.2 - Classe Hydrozoa. 4.3 - Classe Scyphozoa. 4.4 - Classe Anthozoa. 4.5 - Filo Ctenophora. UNIDADE 5 - BILATERIA: PLATHYELMINTES 5.1 - Classe Turbellaria. 5.2 - Classe Trematoda. 5.3 - Classe Cestoda. UNIDADE 6 - "ASQUELMINTES" 6.1 - Filo Gastrotricha. 6.2 - Filo Rotífera. 6.3 - Filo Gnathostomulida. 6.4 - Filo Chaetognatha. 6.5 - Filo Micrognathozoa. 6.6 - Filo Mesozoa. UNIDADE 7 - LOPHOTROCHOZOA: MOLUSCOS 7.1 - Classe Gastropoda. 7.2 - Classe Monoplacophora. 7.3 - Classe Polyplacophora. 7.4 - Classe Aplacophora. 7.5 - Classe Bivalvia. 7.6 - Classe Scaphopoda. 7.7 - Classe Cephalopoda. UNIDADE 8 - LOPHOTROCHOZOA: ANELÍDEOS 8.1 - Classe Polychaeta. 8.2 - Classe Oligochaeta. 8.3 - Classe Hirudinea UNIDADE 9 - PROTOSTÔMIOS MENORES 9.1 - Lóforos. 9.2 - Sipuncula. 9.3 - Nemertea. 9.4 - Entoprocta.	2º	90	45	
	Botânica Estrutural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e analisar os diferentes órgãos que constituem o corpo vegetal em relação a sua estrutura interna e externa.</li> <li>• Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - TECIDOS VEGETAIS: CONCEITO, ORIGEM, TIPOS DE CÉLULAS, FUNÇÕES 1.1 - Meristema primário e secundário. 1.2 - Epiderme e Periderme. 1.3 - Parênquima. 1.4 - Colênquima e Esclerênquima. 1.5 - Xilema e Floema primário e secundário. UNIDADE 2 - ANATOMIA DE ÓRGÃOS VEGETAIS 2.1 - Raiz e Caule. 2.1.1 - Conceito e funções. 2.1.2 - Características gerais. 2.1.3 - Regiões anatômicas. 2.1.4 - Estrutura primária e secundária. 2.2 - Folha. 2.2.1 - Conceito e funções. 2.2.2 - Características gerais. 2.2.3 - Regiões anatômicas. 2.2.4 - Estrutura foliar e ambiente. UNIDADE 3 - MORFOLOGIA EXTERNA DE ÓRGÃOS VEGETAIS 3.1 - Raiz e Caule: características gerais, classificação. 3.2 - Folha: Características gerais, nomenclatura foliar. 3.3 - Flor: conceito, funções, nomenclatura floral, inflorescência, aspectos da reprodução envolvendo gametogênese e fecundação. 3.4 - Fruto: características gerais, nomenclatura, formação da semente e classificação.	3º	75	45	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Sistemática de Arquegoniadas e Gimnospermas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os aspectos morfológicos, anatômicos e reprodutivos dos grupos Bryophyta, Pteridophyta e Gymnospermae.</li> <li>• Conhecer os diferentes sistemas de classificação utilizados para os três grupos vegetais. Identificar as características das principais classes, ordens e famílias visando ao seu reconhecimento campo.</li> <li>• Reconhecer a importância para o ambiente e o enfoque evolutivo dos três grupos vegetais. Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - BRYOPHYTA</p> <p>1.1 - Características gerais. 1.2 - Ciclo de vida. 1.3 - Sistemática. 1.3.1 - Anthocerotopsida. 1.3.2 - Hepaticopsida. 1.3.3 - Bryopsida.</p> <p>UNIDADE 2 - PTERIDOPHYTA</p> <p>2.1 - Características gerais. 2.2 - Ciclo de vida. 2.3 - Sistemática. 2.3.1 - Lycopsidea. 2.3.2 - Articulatae. 2.3.3 - Filices.</p> <p>UNIDADE 3 - GYMNOSPERMAE</p> <p>3.1 - Características gerais. 3.2 - Ciclo de vida. 3.3 - Sistemática. 3.3.1 - Cycadopsida. 3.3.2 - Coniferopsida.</p>	3º	60	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Zoologia II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e identificar os principais grupos de Arthropoda, Lofoforados, Echinodermatas e Chaetognatha.</li> <li>• Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - BILATERIA 1.1 – Nematoda. 1.2 - Nematomorpha. 1.3 – Kinorhyncha. 1.4 – Loricifera. 1.5 – Priapulida.</p> <p>UNIDADE 2 – BILATERIA ECDYZOA 2.1 – Características gerais. 2.2 - Origem e evolução dos Arthropoda. 2.3 - Trilobitomorpha. 2.3.1 - Sistemática. 2.3. 2 - Morfologia externa.</p> <p>UNIDADE 3 - SUBFILO CHELICERATA: CLASSE MEROSTOMATA/ARACHNIDA 3.1 - Morfologia externa. 3.2 - Classe Arachnida/Ordem Araneae. 3.3 - Ordem Acarina e Opliones.</p> <p>UNIDADE 4 - SUBFILO CRUSTACEA 4.1 - Características gerais. 4.2 - Crustáceos entomostracos: morfologia externa. 4.3 - Superordem Eucarida: sistemática e características gerais. 4.4 – Ordem Euphausiacea. 4.5 - Ordem Decapoda. 4.6 - Superordem Peracarida, Superordem Haplocarida. 4.7 - Ritmos fisiológicos: muda, crescimento. Filogenia e sistemática. 4.8 - Reprodução e desenvolvimento de decápodos.</p> <p>UNIDADE 5 - SUBFILO UNIRRAMIA 5.1 - Classe Insecta: características gerais. 5.2 - Morfologia externa de Insetos: características gerais. 5.3 - Reprodução e sistemática de Insetos, Insetos sociais, Insetos aquáticos. 5.4 - Uso de chaves dicotômicas, identificação de ordens. 5.5 - Miriápodos: Chilopoda, Diplopoda, Onycophora. 5.6 - Miriápodos: Symphylae Pauropoda. Observação da morfologia externa de Diplopoda.</p> <p>UNIDADE 6 – ONYCOPHORA/TARDIGRADA 6.1 - Onycophora. 6.2 - Tardigrada.</p> <p>UNIDADE 7 - DEUTEROSTÔMIOS 7.1 - Echinodermata: características gerais. 7.2 - Classe Stelleroida: subclasse Asteroidea. 7.3 - Morfologia externa de Asteroidea e Lofoforados: Bryozoa. 7.4 - Classe Echinoidea. 7.5 - Morfologia externa de Echinoidea. 7.6 - Classe Stelleroida: subclasse Ophiuroidea; Classe Holothuroidea, Classe Crinoidea. 7.7.- Morfologia externa de Ophiuroidea, Holothuroidea, Crinoidea.</p> <p>UNIDADE 8 - CARACTERÍSTICAS GERAIS DE HEMICHORDATA 8.1 – Características gerais.</p>	3º	90	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Sistemática das Magnoliophyta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as principais características dos grandes grupos de Magnoliophyta.</li> <li>Conhecer os aspectos evolutivos considerados na diferenciação dos principais sistemas de classificação em uso na atualidade.</li> <li>Reconhecer as principais famílias botânicas através do manejo de chaves analíticas, comparação com material de herbário e consultas a publicações referentes a flora. Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - CARACTERÍSTICAS GERAIS DA DIVISÃO MAGNOLIOPHYTA</p> <p>1.1 - Aspectos de reprodução. 1.2 - Aspectos evolutivos.</p> <p>UNIDADE 2 - SISTEMÁTICA</p> <p>2.1 - Características gerais e evolutivas da classe Magnoliopsida. 2.1.1 - Características gerais da subclasse Magnollidae e principais famílias. 2.1.2 - Características gerais da subclasse Hamamelidae e principais famílias. 2.1.3 - Características gerais da subclasse Caryophyllidae e principais famílias. 2.1.4 - Características gerais da subclasse Dilleniidae e principais famílias. 2.1.5 - Características gerais da subclasse Rosidae e principais famílias. 2.1.6 - Características gerais da subclasse Asteridae e principais famílias. 2.2 - Características gerais e evolutivas da classe Liliopsida. 2.2.1 - Características gerais da subclasse Alismatidae e principais famílias. 2.2.2 - Características gerais da subclasse Arecidae e principais famílias. 2.2.3 - Características gerais da subclasse Commelinidae e principais famílias. 2.2.4 - Características gerais da subclasse Zingiberidae e principais famílias. 2.2.5 - Características gerais da subclasse Liliidae e principais famílias. 2.2.6 - Comparação entre os sistemas de classificação.</p> <p>UNIDADE 3 – DETERMINAÇÃO DE GÊNERO E ESPÉCIE</p> <p>3.1 - Técnicas básicas de herborização. 3.2 - Determinação de famílias de Magnoliophyta. 3.3 - Manuseio de material fresco e exsicatado visando determinação. 3.4 - Manejo de chaves analíticas para determinação de gênero e espécie.</p>	4º	75	30	
	Ecologia Geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e analisar a integração e o equilíbrio da natureza, visando ao uso racional dos recursos naturais e renováveis.</li> <li>Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A ECOLOGIA E SEU DOMÍNIO</p> <p>1.1 - Histórico. 1.2 - Definições. 1.3 - Questões básicas.</p> <p>UNIDADE 2 - ORGANISMOS: ECOFISIOLOGIA</p> <p>2.1 - Principais fatores físicos e químicos do ambiente. 2.2 - Adaptação dos seres aos fatores do ambiente.</p> <p>UNIDADE 3 - POPULAÇÕES: DINÂMICA E INTERAÇÕES</p> <p>3.1 - Definição e parâmetros básicos: natalidade, mortalidade, emigração e imigração. 3.2 - Demografia. 3.3 - Crescimento populacional. 3.4 - Regulação do tamanho populacional. 3.5 - Interações populacionais: competição x predação.</p> <p>UNIDADE 4 - COMUNIDADES: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL, FUNCIONAL E TEMPORAL</p> <p>4.1 - Definição e conceitos "super-organismo" x "individualista". 4.2 - Associações, dominância, similaridade. 4.3 - Regulação do tamanho populacional. 4.4 - Nicho ecológico. 4.5 - Sucessão.</p> <p>UNIDADE 5 - ECOSISTEMAS</p> <p>5.1 - Fluxo de energia e materiais. 5.2 - Cadeias tróficas e produtividade. 5.3 - Ciclos biogeoquímicos. 5.4 - Poluição.</p>	4º	60	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Zoologia III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a organização morfo-funcional dos vertebrados.</li> <li>Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - CHORDATA 1.1 - Origem e sistemática dos cordados. UNIDADE 2 - PROTOCORDADOS 2.1 - Organização morfo-funcional dos urocordados e cefalocordados. UNIDADE 3 - AMBIENTES EXPLORADOS: FORMA DO CORPO E ADAPTAÇÕES FUNCIONAIS DOS VERTEBRADOS 3.1 - Sistema tegumentar. 3.2 - Sistema digestivo. 3.3 - Sistema respiratório. 3.4 - Sistema esquelético. 3.5 - Reprodução. 3.6 - Excreção. 3.7 - Modo de vida e órgãos interativos. 3.8 - Sistema circulatório.	5º	90	30	
	Genética Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir conceitos básicos e determinar os fatores genéticos de variabilidade através do conhecimento das bases moleculares e cromossômicas, bem como os principais padrões da herança.</li> <li>Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - BASES MOLECULARES DA HEREDITARIEDADE 1.1 - Ácidos nucleicos: DNA E RNA. Estrutura e função. 1.2 - Código genético. 1.3 - Regulação gênica e manifestação fenotípica. UNIDADE 2 - BASES CROMOSSÔMICAS DA HEREDITARIEDADE 2.1 - Cromossomos e Cromatina. 2.1.1 - Conceito e classificação. 2.1.2 - Estrutura e função. 2.1.3 - Estudo de cariótipos. 2.2 - Multiplicação celular. 2.3.1 - Mitose. Conseqüências genéticas. 2.3.2 - Meiose. Conseqüências genéticas. 2.3.3 - Gametogênese animal e vegetal. UNIDADE 3 - MUTAÇÕES 3.1 - Mutações gênicas. 3.2 - Alterações cromossômicas: numéricas e estruturais. UNIDADE 4 - MECANISMOS DE HERANÇA MENDELIANA 4.1 - Experimentos mendelianos. 4.1.1 - Leis de Mendel. Monoibridismo e Diibridismo. 4.1.2 - Fatores que alteram a herança mendeliana. 4.1.3 - Probabilidade. Distribuição Binomial e polinomial. Teste Qui-Quadrado. UNIDADE 5 - HERANÇA E SEXO. 5.1 - Determinação de sexo. 5.2 - Herança ligada, influenciada e limitada pelo sexo. UNIDADE 6 - LIGAÇÃO, PERMUTA E MAPAS GENÉTICOS. 6.1 - Ligação gênica e recombinação. 6.2 - Elaboração e emprego dos mapas genéticos. UNIDADE 7 - ESTUDO DE GENEALOGIAS. 7.1 - Análise e interpretação de genealogias. UNIDADE 8 - GENÉTICA QUANTITATIVA. 8.1 - Herança multifatorial e caracteres quantitativos. 8.2 - Interações alélicas. 8.3 - Emprego da variância. 8.4 - Herdabilidade.	6º	90	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Ecologia Animal e Vegetal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer aspectos relacionados a evolução e adaptações de seres vivos, incluindo o homem, a natureza.</li> <li>• Elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - MÉTODOS DE AMOSTRAGEM E ESTIMATIVA DE POPULAÇÕES ANIMAIS E VEGETAIS 1.1 – Métodos de coletas e armadilhas. 1.2 - Marcação, captura e recaptura.</p> <p>UNIDADE 2 - MODOS DE VIDA 2.1 - Seleção r e k. 2.2 - Especialistas x generalistas. 2.3 - Alocação de recursos.</p> <p>UNIDADE 3 - MUTUALISMOS 3.1 – Polinização. 3.2 – Dispersão.</p> <p>UNIDADE 4 - COEVOLUÇÃO ENTRE ANIMAIS E PLANTAS 4.1 - Relações entre animais e plantas. 4.2 – Herbivoria.</p> <p>UNIDADE 5 - DECOMPOSITORES E DETRITÍVOROS 5.1 - Bactérias e fungos. 5.2 – Detritívoros.</p> <p>UNIDADE 6 - BIOGEOGRAFIA DE ILHAS 6.1 – Teoria. 6.2 - Aplicação no delimitamento de reservas naturais.</p> <p>UNIDADE 7 - INTERFACE SOLO/ CLIMA/ VEGETAÇÃO 7.1 - Solo. 7.2 - Clima. 7.3 - Vegetação.</p> <p>UNIDADE 8 - BIOMAS 8.1 - Biomas mundiais. 8.2 - Formações fitogeográficas do Brasil. 8.3 - Formações fitogeográficas do Rio Grande do Sul.</p> <p>UNIDADE 9 - EXTINÇÃO E PRESERVAÇÃO DE ESPÉCIES 9.1 - Biodiversidade 9.2 - Estratégias de conservação. 9.3 - Causas de extinção.</p> <p>UNIDADE 10 - ECOLOGIA APLICADA 10.1- Agroecologia. 10.2- Ecologia humana. 10.3- Educação ambiental.</p> <p>UNIDADE 11 – LEGISLAÇÃO AMBIENTAL 11.1 – Legislação brasileira. 11.2 – Estudos de impacto ambiental.</p>	7º	60	30	
Educação Especial	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e conhecer os discursos sobre educação produzidos pela Filosofia, pela Sociologia e pela História da Educação ao longo da modernidade. Compreender o processo de escolarização ocorrido a partir da constituição da sociedade moderna e sua interface com o discurso sobre a infância e sobre educação.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO 1.1 - A reflexão filosófica sobre educação. 1.2 - A constituição das ciências da educação. 1.3 - Educação como prática social.</p> <p>UNIDADE 2 – SOCIEDADE, ESCOLA NA MODERNIDADE 2.1 - Sociedade moderna e modernidade. 2.2 - A constituição do sujeito moderno. 2.3 - O nascimento da escola moderna: processos de escolarização e disciplinarização.</p> <p>UNIDADE 3 - AS TEORIAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XVIII E XIX 3.1 - A produção da infância. 3.2 - O discurso iluminista sobre educação. 3.3 - As relações entre filosofia, ciência e educação.</p>	1º	60	15	510

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Fundamentos da Educação Especial I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre a evolução histórica da educação especial no mundo e no Brasil, políticas públicas e legislação, as necessidades educacionais especiais no contexto escolar.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - EVOLUÇÃO HISTÓRICA: PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 1.1 - Antiguidade. 1.2 - Idade Média. 1.3 - Idade Moderna. 1.4 - Idade Contemporânea.</p> <p>UNIDADE 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO 2.1 - Políticas Públicas. 2.2 - Legislação Brasileira (federal, estadual e municipal). 2.3 - Documentos de cunho mundial.</p> <p>UNIDADE 3 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ALTAS HABILIDADES, SURDOCEGUEIRA, CEGUEIRA, DEFICIÊNCIA FÍSICA, TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO, TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO POR HIPERATIVIDADE E SÍNDROMES 3.1 - Prevenção e causas. 3.2 - Caracterização. 3.3 - Implicações e intervenções educacionais.</p>	1º	75	15	
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA 1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação.</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE 2.1 - Constituição Federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO 4.1 - Constituição Federal. 4.2 - FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental. 5.3 - Ensino Médio.</p> <p>UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO 6.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.1.1 - Educação de Jovens e Adultos. 6.1.2 - Educação Profissional. 6.1.3 - Educação Especial. 6.1.4 - Educação Indígena. 6.1.5 - Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 7.1 - Políticas educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da educação.</p>	2º	75	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto histórico-educacional brasileiro do século XX. Reconhecer as análises, consagradas na literatura educacional, propostas pela sociologia e pela filosofia da educação. Reconhecer a vinculação da história da formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - AS RELAÇÕES ESCOLA-SOCIEDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL</p> <p>1.1 - Grandes linhas teóricas da sociologia e da filosofia da educação. 1.2 - Situação da escola, do ensino e da formação de professores: avanços e rupturas.</p> <p>UNIDADE 2 - INTERFACES ENTRE OS SABERES SOCIOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p> <p>2.1 - Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação à formação de professores. 2.2 - Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação para compreender melhor a escola.</p> <p>UNIDADE 3 - ESCOLA CONTEMPORÂNEA E NOVOS MODELOS DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS</p> <p>3.1 - Sociedade contemporânea: características. 3.2 - Escola-Conhecimento-Docência.</p>	2º	60	15	
	Fundamentos da Educação Especial II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar conhecimentos teórico-práticos referentes às necessidades educacionais especiais no contexto escolar, bem como as modalidades de atendimento.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E O CONTEXTO ESCOLAR NAS CATEGORIAS: SURDEZ, TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E DÉFICIT COGNITIVO</p> <p>1.1 - Prevenção e causas. 1.2 - Caracterização. 1.3 - Implicações e intervenções educacionais.</p> <p>UNIDADE 2 - MODALIDADES DE ATENDIMENTO</p> <p>2.1 - Escola especial. 2.2 - Instituição especializada. 2.3 - Classe especial. 2.4 - Sala de recursos. 2.5 - Classe hospitalar. 2.6 - Ambiente domiciliar. 2.7 - Serviço itinerante.</p> <p>UNIDADE 3 - A DINÂMICA FAMILIAR</p> <p>3.1 - Ciclo vital. 3.2 - Organização do grupo familiar. 3.3 - Psicodinâmica familiar.</p>	2º	75	15	
	Didática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e articular as dimensões humana, técnica e político-social que envolvem a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Analisar e utilizar os pressupostos fundamentais relativos a compreensão do processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p> <p>1.1 – Concepções, abordagens e decorrência metodológica. 1.2 – A multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>UNIDADE 2 – INTERAÇÃO COM A REALIDADE ESCOLAR</p> <p>2.1 – Interação com a realidade escolar. 2.2 – Articulação do processo ensino-aprendizagem vivenciado na realidade escolar com os fundamentos teóricos apreendidos.</p>	3º	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Fundamentos da Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar, comparar e analisar diferentes aportes teóricos sobre leitura e escrita. Conhecer as pesquisas e os estudos atuais sobre alfabetização e letramento. Compreender como as crianças constroem suas concepções acerca da leitura e da escrita em espaços educativos não formais e escolares.</li> </ul>	UNIDADE 1 - A EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS 1.1 - Avanços metodológicos a partir dos estudos sociopsicolinguísticos. UNIDADE 2 - ORALIDADE E LETRAMENTO 2.1 - Dimensões sobre o ler e o escrever. UNIDADE 3 - A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA 3.1 - Concepções do sujeito a respeito da escrita. UNIDADE 4 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DAS SÉRIES INICIAIS PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS 4.1 - Organização, execução e avaliação do processo alfabetizatório.	3º	60	15	
	Psicologia das Relações Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>A disciplina visa fornecer aos alunos do curso de Educação Especial subsídios teóricos para a compreensão das problemáticas que envolvem as relações interpessoais, assim como a compreensão dos aspectos que envolvem a dinâmica grupal.</li> </ul>	UNIDADE 1 – APRENDIZAGEM COMO PRODUÇÃO INTERPESSOAL 1.1 - As relações interpessoais e sua implicação na aprendizagem. 1.2 - Afetividade e aprendizagem. 1.3 - Transferência e contra-transferência nas relações ensino-aprendizagem. 1.4 - Aprendizagem: uma relação que envolve desejo. UNIDADE 2 - IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA APRENDIZAGEM 2.1 – O respeito as diferenças individuais. 2.2 – A diferença não é deficiência. 2.3 – O comportamento como fator de exclusão: a indisciplina e os escolhidos “bodes expiatórios”. 2.4 – Acolhimento, aceitação e rejeição nas relações de aprendizagem. UNIDADE 3 – O PROCESSO GRUPAL 3.1 – Características dos grupos. 3.2 – A dinâmica grupal. 3.2.2 - Resistência nos grupos. 3.2.3 - Liderança nos grupos. 3.3 – Técnicas de dinâmica de grupo aplicadas a sala de aula.	3º	60	15	
	LIBRAS I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar o conhecimento da história surda e o aprendizado básico da Língua de Sinais - LS.</li> </ul>	UNIDADE 1 - HISTÓRIA DO SURDO 1.1 – Visão do Mundo. 1.2 – No Brasil. 1.3 – No RS. UNIDADE 2 – “CLASSIFICADOR” 2.1 – Tabela de classificadores em Língua de Sinais. 2.2 – Classificadores: “CL” na LS. UNIDADE 3 – SINAIS BÁSICOS I 3.1 – Pessoas. 3.2 – Família. 3.3 – Objetos. 3.4 – Expressão facial e corporal. UNIDADE 4 – SINAIS BÁSICOS II 4.1 – Cores. 4.2 – Animais. 4.3 - Calendário.	3º	30	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Matemática e Educação Escolar I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Considerar a natureza do conhecimento matemático e as dimensões sócio- culturais, psicológicas e metodológicas do ensino e aprendizagem, como pressupostos necessários à Educação Matemática escolar. Refletir e organizar situações didáticas para o ensino da Matemática no I ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - MATEMÁTICA COMO ÁREA DO SABER ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>1.1 - Dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas e políticas. 1.1.1 - O conhecimento matemático: história, natureza e função social. 1.1.2 - Teorias de aprendizagem e os objetivos do ensino de Matemática. 1.1.3 - Reformas curriculares e suas implicações para o ensino da matemática escolar.</p> <p>UNIDADE 2 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO I CICLO DOS ANOS INICIAIS</p> <p>2.1 - Dimensões metodológicas. 2.1.1 - Conteúdos básicos. 2.1.1.1 Números Naturais e Sistema de Numeração Decimal. 2.1.1.2 Operações com Números Naturais. 2.1.1.2.1 - Adição e Multiplicação. 2.1.1.2.2 - Subtração e Divisão. 2.1.1.3 - Espaço e Forma. 2.1.1.4 - Grandezas e Medidas. 2.1.1.5 - Noções de Estatística. 2.1.2 - Tendências da prática pedagógica na Educação Matemática escolar. 2.1.2.1 - Das relações aluno-professor-saber matemático. 2.1.2.2 - Recursos e metodologias de ensino: 2.1.2.2.1 - Resolução de Problemas. 2.1.2.2.2 - História da Matemática. 2.1.2.2.3 - Tecnologias da Informação. 2.1.2.2.4 - Jogos e Materiais Instrucionais Alternativos. 2.1.3 - A educação matemática escolar e projetos integrados de ensino. 2.1.3.1 - Currículo através de projetos. 2.1.3.2 - Organização de situações didáticas envolvendo atividades matemáticas para o I ciclo do Anos Iniciais do Ensino Fundamental</p>	4 <sup>o</sup>	45	15	
	Metodologia do Ensino da Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formar uma base teórica em Geografia que possibilite ao futuro educador uma formação intelectual direcionada ao entendimento das questões relacionadas ao espaço geográfico.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DA GEOGRAFIA</p> <p>1.1 - A trajetória da geografia como ciência e como disciplina escolar. 1.2 - As tendências da Geografia e os fazeres didáticos em sala de aula. 1.3 – Conceitos fundamentais na compreensão do espaço geográfico.</p> <p>UNIDADE 2 - AS RELAÇÕES ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>2.1 - As etapas da construção da noção de espaço pela criança. 2.2 - As relações topológicas, projetivas e euclidianas. 2.3 - A criança e a representação do espaço através de pré-mapas.</p> <p>UNIDADE 3- A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO ESPAÇO SOCIAL</p> <p>3.1 – Observação das formas e funções assim como do processo de construção dos lugares de vivência das crianças e de outros lugares. 3.2 - O desenvolvimento da capacidade de expressar o lugar e outros lugares através de diferentes formas de linguagem pela criança.</p> <p>UNIDADE 4 - ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DE PROCEDIMENTOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA</p> <p>4.1 - O trabalho com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na educação infantil. 4.2 - A organização de situações orientadas que reproduzam contextos do cotidiano da criança. 4.3 - O lúdico e a construção e reconstrução das noções de mundo pela criança.</p>	4 <sup>o</sup>	30	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Metodologia do Ensino da História	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e caracterizar os objetivos da História. Reconhecer diferentes teorias da História e suas contribuições para a educação. Refletir e debater sobre a importância dos conteúdos de História na formação da identidade de novos sujeitos históricos. Proporcionar a utilização de diferentes métodos de pesquisa e produção de textos históricos.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS</p> <p>1.1 – A História, as fontes de construção da História (documentos históricos). 1.2 – O fato histórico. 1.3 – O tempo histórico.</p> <p>UNIDADE 2 – AS TEORIAS E METODOLOGIAS DA HISTÓRIA</p> <p>2.1 – O Positivismo. 2.2 – O Historicismo. 2.3 – O Marxismo. 2.4 – A História dos Annales. 2.5 – A Nova História Cultural. 2.6 – A Micro-história. 2.7 – A História Regional. 2.8 – A Pós-modernidade e a História.</p> <p>UNIDADE 3 – O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E CONCEITOS DE HISTÓRIA</p> <p>3.1 – O desenvolvimento de habilidades sociais. 3.2 – Desenvolvimento dos conceitos de tempo, memória e relações sociais.</p>	4 <sup>o</sup>	30	15	
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e analisar criticamente as teorias lingüísticas e de aprendizagem que fundamentam o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental e sua aplicação, considerando as habilidades básicas de comunicação lingüística.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – AS TEORIAS LINGÜÍSTICAS E DE APRENDIZAGEM: DA CONCEPÇÃO MECANICISTA À INTERACIONISTA</p> <p>1.1 - Estudos psicolingüísticos. 1.2 - Modelos Interacionistas da leitura I e II.</p> <p>UNIDADE 2 – HABILIDADES BÁSICAS DE COMUNICAÇÃO LINGÜÍSTICA: FALAR, OUVIR, LER E ESCREVER</p> <p>2.1 - Falar. 2.2 - Ouvir. 2.3 - Ler. 2.4 - Escrever.</p> <p>UNIDADE 3 - CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS METODOLOGIAS: LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGÜÍSTICA</p> <p>3.1 - Leitura. 3.2 - Produção Textual. 3.3 - Análise Lingüística.</p>	4 <sup>o</sup>	45	15	
	Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar e discutir materiais didáticos. Elaborar, implementar, avaliar e redimensionar propostas didático-pedagógicas de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - CONHECIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS, DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DE SANTA MARIA E REGIÃO</p> <p>1.1 - O ensino de Ciências Naturais no contexto brasileiro. 1.2 – Análise de práticas pedagógicas implementadas em diferentes contextos.</p> <p>UNIDADE 2 - ABORDAGENS METODOLÓGICAS (ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)</p> <p>2.1 - Indissociabilidade conteúdo-forma e ensino de Ciências Naturais. 2.2 - A experimentação no ensino de Ciências Naturais. 2.3 - Alfabetização científico-tecnológica. 2.4 - A abordagem temática. 2.5 - Métodos e técnicas de ensino.</p> <p>UNIDADE 3 - CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS</p> <p>3.1 - Principais correntes epistemológicas. 3.2 - Epistemologia e didática.</p> <p>UNIDADE 4 - CORRENTES ATUAIS NA PESQUISA SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS</p> <p>4.1 - Discussão dos resultados recentes da pesquisa em ensino de Ciências Naturais.</p> <p>UNIDADE 5 - HISTÓRIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS</p> <p>5.1 - Principais tendências no ensino de Ciências Naturais.</p>	4 <sup>o</sup>	60	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Avaliação em Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar aos alunos conteúdos teóricos bem como vivências práticas que subsidiem o conhecimento do aluno com necessidades educacionais especiais no que se refere ao processo de avaliação escolar.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO</p> <p>1.1 - Conceito de avaliação. 1.2 - Modalidades de avaliação. 1.3 - O aluno não aprende. 1.4 - Avaliação classificatória e ensino de qualidade. 1.5 - O compromisso do professor diante das diferenças individuais.</p> <p>UNIDADE 2 - COMPREENDENDO A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</p> <p>2.1 - Critérios para identificar a condição 2.2 - Alguns conceitos elucidativos: deficiência, doença, dificuldades de aprendizagem.</p> <p>UNIDADE 3 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA E O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO/AVALIAÇÃO</p> <p>3.1 - Área lingüística. 3.2 - Área cognitiva. 3.3 - Área psicomotora. 3.4 - As condutas básicas. 3.5 - As aprendizagens escolares.</p> <p>UNIDADE 4 - A INTERAÇÃO PRÁTICA COM A CRIANÇA</p> <p>4.1 - Estudo de caso. 4.2 - Montagem do parecer pedagógico e relatório de avaliação.</p>	4º	60	30	
	LIBRAS II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir conhecimentos lingüísticos sobre a LIBRAS, sendo capaz de usá- los nas interações comunicativas com as comunidades surdas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS</p> <p>1.1 – O que é sinal? 1.2 – Estrutura lingüística de LIBRAS. 1.3 – Léxico ou vocabulário da LIBRAS. 1.4 – Configuração de mãos. 1.5 – Ponto de articulação. 1.6 – Movimento. 1.7 – Orientação / Direcionalidade. 1.8 – Expressão facial e/ou corporal.</p> <p>UNIDADE 2 – GRAMÁTICA I</p> <p>2.1 – Pronomes pessoais. 2.2 – Pronomes demonstrativos e advérbios de lugar. 2.3 – Pronomes possessivos. 2.4 – Pronomes interrogativos: onde, que, quem. 2.5 – Numerais cardinais: 1 a 100.</p> <p>UNIDADE 3 – GEOMETRIA</p> <p>3.1 – Linhas, superfícies e volumes. 3.2 – formas e dimensões. 3.3 – figuras planas.</p> <p>UNIDADE 4 – SINAIS BÁSICOS III</p> <p>4.1 – Frutas e alimentos. 4.2 – Profissões. 4.3 – Uso de expressões corporais e faciais.</p>	4º	30	15	
	Educação e Movimento Humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e compreender os aspectos do movimento humano, seu desenvolvimento, importância e implicações na educação.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – MOVIMENTO HUMANO</p> <p>1.1 - Conceituações. 1.2 - Movimento humano e desenvolvimento humano. 1.3 - O movimento na educação psicomotora.</p> <p>UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS</p> <p>2.1 - Coordenação motora. 2.2 - Lateralização. 2.3 - Orientação espaço-temporal. 2.4 - Percepção corporal. 2.5 - Equilíbrio e postura. 2.6 - Tônus e descontração muscular</p> <p>UNIDADE 3 – ESQUEMA E IMAGEM CORPORAL E SUAS CONOTAÇÕES</p> <p>3.1 – Desenvolvimento do esquema e da imagem corporal. 3.2 – Déficit do esquema e da imagem corporal. 3.3 – Implicações educacionais.</p> <p>UNIDADE 4 – ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E APLICAÇÕES PRÁTICAS DE ATITUDES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>4.1 – Levantamento da realidade. 4.2 – Elaboração e organização de atividades. 4.3 – Educação pelos movimentos corporais em diferentes atividades.</p>	5º	60	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Artes Visuais e Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as Artes Visuais em seu processo histórico e sua representação nas políticas educacionais, assim como os pressupostos teórico-práticos que fundamentam a natureza e a função das Artes Visuais na Educação Especial. Identificar as diferentes fases do grafismo infantil. Conhecer os fundamentos da linguagem visual e os saberes para a docência numa perspectiva de inclusão para todos.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – AS ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 - Resgate histórico do Ensino da Arte no Brasil e no mundo. 1.2 - Natureza e função. 1.3 - Proposta pedagógica da Educação Especial. 1.3 - Políticas Educacionais.</p> <p>UNIDADE 2 – O DESENVOLVIMENTO GRÁFICO-PLÁSTICO DA CRIANÇA</p> <p>2.1 - A visão de diferentes autores. 2.2 - Fases e análise do grafismo infantil.</p> <p>UNIDADE 3 – FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL</p> <p>3.1 - Elementos formadores. 3.2 - Apropriação e construção do conhecimento em Artes Visuais e seu ensino. 3.3 - Alternativas metodológicas.</p> <p>UNIDADE 4 - HISTÓRIA DA ARTE</p> <p>4.1 - Contextualização dos conteúdos. 4.2 - Leitura de imagens. 4.3 - Fazer artístico.</p> <p>UNIDADE 5 - ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA</p> <p>5.1 - Planejamento. 5.2 - Desenvolvimento. 5.3 - Avaliação.</p>	5º	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Jogo Teatral e Educação Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as diferentes abordagens para o jogo teatral na educação escolar, com maior destaque para o ensino do teatro e as práticas pedagógicas no Brasil.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - O TEATRO E EDUCAÇÃO COMO FORMA DE CONHECIMENTO</p> <p>1.1 - Origem do teatro. 1.2 - Platão e Aristóteles. 1.3 - Sêneca e Horácio. 1.4 - Cook e seu Play Way. 1.5 - Peter Slade e Child Dram. 1.6 - Olga Reverbel e os jogos dramáticos. 1.7 - Viola Spolin e os jogos teatrais.</p> <p>UNIDADE 2 - O TEATRO E A HISTÓRIA DO PENSAMENTO EDUCACIONAL</p> <p>2.1 - Mundo Antigo. 2.2 - Idade Média. 2.3 - Idade Contemporânea. 2.4 - No século XX.</p> <p>UNIDADE 3 - TEORIAS SOBRE IMITAÇÃO, BRINQUEDO E JOGO: CARACTERÍSTICAS E EVOLUÇÃO</p> <p>3.1 - Objetivos da imitação. 3.2 - Imitação e Aristóteles. 3.3 - Objetivos do brinquedo e do jogo. 3.4 - Fases do jogo.</p> <p>UNIDADE 4 - O ENSINO DE TEATRO E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS</p> <p>4.1 - Teatro como catequese. 4.2 - Teatrinho de colégio. 4.3 - Jogo dramático. 4.4 - Método dramático. 4.5 - Oficinas teatrais</p> <p>UNIDADE 5 - NOÇÕES E CONCEITOS DO TRABALHO CORPORAL EM SALA DE AULA</p> <p>5.1 - Senso percepção. 5.2 - Movimentos fundamentais da Locomoção. 5.3 - Mobilização Funcional. 5.4 - Qualidade do Movimento. 5.5 - Composição corporal criadora.</p> <p>UNIDADE 6 - O JOGO DRAMÁTICO E O JOGO TEATRAL: TERMINOLOGIA E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS</p> <p>6.1 - Objetivos do jogo dramático. 6.2 - Objetivos do jogo tetral. 6.3 - A Base do jogo dramático. 6.4 - A Base do jogo tetral.</p> <p>UNIDADE 7 - CONCEITOS TEATRAIS: PANTOMINA, DRAMATIZAÇÃO, MÍMICA, PERFORMANCE</p> <p>7.1 - Origem e objetivos da Pantomina. 7.2 - Origem e objetivos da Dramatização. 7.3 - Origem e objetivos da Mímica. 7.4 - Origem e objetivos da Performance. 7.5 - Origem e objetivos da Comédia dell'Art. 7.6 - Origem e objetivos da Bufão.</p> <p>UNIDADE 8 - IMPROVISACÃO: ESTRUTURA, NATUREZA E SENTIDO</p> <p>8.1 - Origem e objetivos da improvisação. 8.2 - Improvisação como elemento implícito no teatro formalizado. 8.3 - Improvisação como recurso explícito no teatro.</p> <p>UNIDADE 9 - CORRELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS, CONTEÚDOS, MÉTODOS E AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO</p> <p>9.1 - O teatro como expressão e comunicação. 9.2 - O teatro como produto cultural e apreciação estética. 9.3 - Métodos e competência do professor.</p> <p>UNIDADE 10 - O ESPECTADOR PRIVILEGIADO: O PAPEL DO PEDAGOGO NO ENSINO DE TEATRO</p> <p>10.1 - Avaliação em teatro. 10.2 - Avaliação dos jogos dramáticos. 10.3 - Avaliação dos jogos teatrais. 10.4 - Reflexão crítica da competência do professor no ensino de teatro..</p>	5º	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Matemática e Educação Escolar II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender conteúdos matemáticos básicos referentes ao II ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Articular os conteúdos de Matemática a outras áreas do conhecimento através da busca de alternativas metodológicas que contemplem diferentes práticas educativas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - NÚMEROS RACIONAIS 1.1 - Identificação ,representação e comparação. 1.1.1 - Números Decimais. 1.1.2 - Números Fracionários.</p> <p>UNIDADE 2 - OPERAÇÕES COM NÚMEROS RACIONAIS 2.1 - Significado das operações. 2.2 - Cálculos e Resolução de Problemas.</p> <p>UNIDAE 3 - ESPAÇO E FORMA 3.1 – Espaço perceptivo e representativo. 3.2 – Figuras bidimensionais. 3.3 – Figuras tridimensionais.</p> <p>UNIDADE 4 - GRANDEZAS E MEDIDAS 4.1 - Aspectos históricos. 4.2 - Medidas de comprimento, capacidade, massa, tempo, ângulos. 4.3 - Relação entre unidades usuais.</p> <p>UNIDADE 5 - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO-ELEMENTOS BÁSICOS 5.1 - Estatística. 5.2 - Combinatória. 5.3 - Probabilidade.</p> <p>UNIDADE 6 - DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA ESCOLAR 6.1 – Desenvolvimento cognitivo e distúrbios de aprendizagem em aritmética. 6.2 – Atividades alternativas para estabelecimento de relações no pensamento lógico-matemático.</p> <p>UNIDADE 7 - PLANEJAMENTO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS ENVOLVENDO OS CONTEÚDOS MATEMÁTICOS REFERENTES AO II CICLO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 7.1 – Elaboração de planejamentos por séries/ciclos. 7.2 – Elaboração de projetos inetgrados.</p>	5º	45	15	
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar criticamente as práticas de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS: POSTURAS FRENTE AO TEXTO 1.1 - Busca de informações. 1.2 - Estudo de textos. 1.3 - Texto-pretexto. 1.4 - Texto-fruição.</p> <p>UNIDADE 2 - A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: TIPOLOGIA TEXTUAL 2.1 - Texto literário. 2.2 - Texto jornalístico. 2.3 - Texto de informação científica. 2.4 - Texto instrucional. 2.5 - Texto epistolar. 2.6 - Texto humorístico. 2.7 - Texto publicitário.</p> <p>UNIDADE 3 - A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA 3.1 - Estrutura textual. 3.2 - Morfo-sintaxe. 3.3 - Fonética-fonologia.</p>	5º	45	15	
	Processos Investigativos em Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer processos de investigação em educação, possibilitando a identificação de tipos e abordagens da pesquisa para o desenvolvimento de uma atitude científica no trabalho em Educação Especial.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - MODELOS DE ANÁLISE DE PESQUISA 1.1 - Pesquisa quantitativa em Educação Especial. 1.2 - Pesquisa qualitativa em Educação Especial.</p> <p>UNIDADE 2 - A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 2.1 - A construção do conhecimento em Educação Especial. 2.2 - A pesquisa etnográfica. 2.3 - Estudo de caso.</p>	5º	30	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Alternativas Metodológicas para o Aluno com Dificuldade de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar situações de construção de conhecimentos para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem, para a implementação de mediações possíveis de serem propostas pelo professor e realizados junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, acompanhamento das construções realizadas pelos alunos.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM</p> <p>1.1 - Observação do aluno. 1.2 - Observação da dinâmica da sala de aula. 1.3 - Histórico escolar do aluno. 1.4 - Histórico familiar do aluno. 1.5 - A formação (competências) do professor. 1.6 - Os recursos da escola. 1.7 - O Projeto Político Pedagógico da escola. 1.8 - O currículo. 1.9 - O programa de avaliação.</p> <p>UNIDADE 2 – IMPLEMENTAÇÃO DE ATIVIDADES MEDIATIZADORAS DE CONHECIMENTO</p> <p>2.1 - Identificar alternativas de mediação. 2.2 - Interferir na dinâmica da sala de aula. 2.3 - Subsidiar o professor.</p> <p>UNIDADE 3 - ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS</p> <p>3.1 - Avaliar permanentemente os resultados das mediações. 3.2 - Buscar informações sobre a satisfação dos alunos. 3.3 - Buscar informações sobre a satisfação do professor.</p>	5º	45	15	
	LIBRAS III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a Comunidade, Identidades e Culturas surda e o aprendizado da LIBRAS, sendo capaz de realizar interações comunicativas com a comunidade surda.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS</p> <p>1.1 – O que é sinal? 1.2 – Estrutura linguística de LIBRAS. 1.3 – Léxico ou vocabulário da LIBRAS. 1.4 – Configuração de mãos. 1.5 – Ponto de articulação. 1.6 – Movimento. 1.7 – Orientação / Direcionalidade. 1.8 – Expressão facial e/ou corporal.</p> <p>UNIDADE 2 – GRAMÁTICA I</p> <p>2.1 – Pronomes pessoais. 2.2 – Pronomes demonstrativos e advérbios de lugar. 2.3 – Pronomes possessivos. 2.4 – Pronomes interrogativos: onde, que, quem. 2.5 – Numerais cardinais: 1 a 100.</p> <p>UNIDADE 3 – GEOMETRIA</p> <p>3.1 – Linhas, superfícies e volumes. 3.2 – formas e dimensões. 3.3 – figuras planas.</p> <p>UNIDADE 4 – SINAIS BÁSICOS III</p> <p>4.1 – Frutas e alimentos. 4.2 – Profissões. 4.3 – Uso de expressões corporais e faciais.</p>	5º	30	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre as concepções metodológicas, abordando a importância da educação bilíngüe na educação dos surdos, apontando estratégias pedagógicas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS</p> <p>1.1 – Comunicação Oral. 1.2 – Comunicação Total. 1.3 – Comunicação Bimodal.</p> <p>UNIDADE 2 - BILINGÜISMO E EDUCAÇÃO DOS SURDOS</p> <p>2.1 – Ambiente bilíngüe e o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. 2.1.1 – No contexto familiar. 2.1.2 – No contexto escolar. 2.1.3 – No contexto social. 2.2 - O interprete de língua de sinais e a educação de surdos. 2.2.1 – Nas relações pais surdos e filhos ouvintes. 2.2.2 – No ambiente escolar. 2.2.3 – Nas relações sociais.</p> <p>UNIDADE 3 - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS</p> <p>3.1 - O lúdico no contexto educacional. 3.2 - As histórias infantis na educação do surdo (lendas, fábulas e contos). 3.3 - Dinâmicas pedagógicas em sala de aula.</p>	6º	45	15	
	LIBRAS IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprofundar os conhecimentos sobre as organizações e práticas sociais (educação, cultura, identidade), e o aprendizado da LIBRAS sendo proficiente nas interações comunicativas junto a comunidade surda.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – EDUCAÇÃO DE SURDOS E ORGANIZAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS</p> <p>1.1 – O que é FENEIS, Associação dos Surdos e outros? 1.2 – Pedagogia da diferença e educação de surdos.</p> <p>UNIDADE 2 – ESTRUTURAÇÃO DE SENTENÇAS EM LIBRAS</p> <p>2.1 – Semelhanças e diferenças entre a língua de sinais e a língua portuguesa. 2.2 – Sentenças complexas. 2.3 – Sentenças afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas.</p> <p>UNIDADE 3 – DIÁLOGO EM LIBRAS</p> <p>3.1 – Diálogo em LIBRAS. 3.2 – Descrição em LIBRAS.</p> <p>UNIDADE 4 – HISTÓRIAS COMPLEXAS EM LIBRAS</p> <p>4.1 – Histórias complexas em LIBRAS. 4.2 – Humor sinalizado.</p>	6º	30	15	
	Deficit Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar conhecimentos sobre os aspectos históricos, conceituais e educacionais, as definições e avaliações da pessoa com déficit cognitivo. Déficit Cognitivo, bem como os aspectos desenvolvimentais e educacionais.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E EDUCACIONAIS</p> <p>1.1.- O déficit cognitivo antes do século XIX. 1.2 - O déficit cognitivo no século XIX. 1.3 - O déficit cognitivo no século XX. 1.4 - O déficit cognitivo no século XXI.</p> <p>UNIDADE 2 – DEFINIÇÃO E AVALIAÇÃO DA PESSOA COM DÉFICIT COGNITIVO</p> <p>2.1 – Conceitos de inteligência e quociente de inteligência. 2.2 – Definições. 2.3 – Fatores predisponentes. 2.4 – Curso. 2.5 – Características.</p> <p>UNIDADE 3 – DÉFICIT COGNITIVO: ASPECTOS DESENVOLVIMENTAIS E EDUCACIONAIS</p> <p>3.1 – Desenvolvimento cognitivo. 3.2 – Características da personalidade. 3.3 – Estratégias educacionais.</p>	6º	60	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	A Avaliação e os Processos Culturais na Educação de Surdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar conhecimentos a cerca dos processos avaliativos que envolvem o campo da educação de surdos.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS</p> <p>1.1 - Aprenderes surdos: sujeito do processo de avaliação 1.2 - Questões de identidade, diferença e cultura no processo avaliativo das pessoas surdas. 1.3 - O currículo da educação de surdos e as estratégias de avaliação</p> <p>UNIDADE 2 – LINGUAGEM E ENSINO: COMO PENSAR A AVALIAÇÃO</p> <p>2.1 - Desenvolvimento do processo de ensino da criança surda 2.2 - A língua de sinais como língua de ensino no processo avaliativo 2.3 - Processos de avaliação em segunda língua (LP)</p> <p>UNIDADE 3 - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS</p> <p>3.1 - Diferentes contextos para avaliação de alunos surdos. 3.2 - Literatura como estratégias de avaliação 3.3 - A avaliação como prática pedagógica: estratégias singulares na educação de surdos.</p>	6º	60	30	
	Educação Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a música como área do conhecimento. Compreender a educação musical em seu processo histórico. Reconhecer a educação musical na interface com a educação especial. Conhecer os fundamentos da linguagem musical. Realizar vivências teórico-práticas em Música. Planejar e desenvolver atividade musicais.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <p>1.1 - A música e a educação musical: de que objeto de estudo e conhecimento estamos falando? 1.2 - Breve história da educação musical universal e da história da educação musical no Brasil.</p> <p>UNIDADE 2 - O EDUCADOR ESPECIAL E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <p>2.1 - Possibilidades e limites do educador especial na relação com a música. 2.2 - Contribuições da música na relação entre o necessitado especial e o mundo que o circula. 2.3 - Educação musical e musicoterapia: espaços diferenciados.</p> <p>UNIDADE 3 - LINGUAGEM MUSICAL</p> <p>3.1 - Princípios básicos de notação musical tradicional. 3.2 - Formas de registro musical.</p> <p>UNIDADE 4 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A AULA DE MÚSICA</p> <p>4.1 - Propostas de atividades musicais para crianças escolares. 4.2 - A voz cantada e falada como instrumentos musicais. 4.3 - Construção e utilização de instrumentos musicais.</p>	6º	45	15	
	Alternativas Metodológicas para o Aluno com Déficit Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, analisar e selecionar alternativas metodológicas de ensino para alunos com déficit cognitivo de acordo com as áreas de desenvolvimento e as modalidades de atendimento.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO: CATEGORIZAÇÕES E ENFOQUES METODOLÓGICOS</p> <p>1.1 – Classe Especial. 1.2 – Sala de Recursos. 1.3 – Instituição Especializada. 1.4 – Classe Hospitalar. 1.5 – Ensino Itinerante. 1.6 – Inclusão nas classes de ensino regular.</p> <p>UNIDADE 2 - PERSPECTIVA PROCESSUAL DE EDUCAÇÃO: PROPOSTA PEDAGÓGICA</p> <p>2.1 – Categorias de adaptações curriculares de grande porte. 2.2 - Categorias de adaptações curriculares de pequeno porte.</p> <p>UNIDADE 3 - MÉTODOS EDUCATIVOS E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO</p> <p>3.1 – Psicomotricidade: caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação. 3.2 – Cognição: caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação. 3.3 – Linguagem: caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação. 3.4 – Sócio-afetivo.</p> <p>UNIDADE 4 – ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A ESTIMULAÇÃO PRECOCE</p> <p>4.1 – Objetivos, conceitos e fundamentação. 4.2 – Programa de estimulação precoce (papel da família e técnicas de estimulação).</p>	7º	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Educação de Jovens e Adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Destacar a importância de proposta político-pedagógico no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos. Redimensionar a ação e desafios do professor da escola básica frente aos alunos desta modalidade.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>1.1 – Questões conceituais e epistemológicas que envolvem o EJA.</p> <p>UNIDADE 2 - A INCLUSÃO E A CIDADANIA. ABORDAGENS DO FRACASSO ESCOLAR. RELAÇÕES E CONSEQÜÊNCIAS NA ESCOLA BRASILEIRA</p> <p>2.1 – Abordagens do fracasso escolar. 2.2 – Relações e conseqüências na escola brasileira.</p> <p>UNIDADE 3 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>3.1 – Planejamento, execução e Avaliação.</p> <p>UNIDADE 4 - O CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA</p> <p>4.1 – Observação participada em escolas e/ou outras experiências de Educação de Jovens e Adultos.</p>	7º	45	15	
<b>Educação Física</b>	Laboratório de atividades esportivas contemporâneas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar uma reflexão crítica da prática de modalidades esportivas contemporâneas e emergentes (escalada, rafting, trekking, rapel, canyoning, arvorismo, skate, etc) no contexto das manifestações educacionais, culturais, políticas, sociais brasileiras.</li> <li>Planejar, intervir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos elementos técnico-táticos de modalidades esportivas contemporâneas e emergentes, no contexto educacional.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS DA EVOLUÇÃO DE MODALIDADES ESPORTIVAS CONTEMPORÂNEAS</p> <p>1.1 - Conceitos, contextualização, características e importância.</p> <p>UNIDADE 2 – AS MODALIDADES ESPORTIVAS CONTEMPORÂNEAS COMO MANIFESTAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO</p> <p>2.1 - A Cultura Corporal de Movimento relacionada a Modalidades Esportivas Contemporâneas. 2.2 - A Cultura Corporal de Movimento relacionada a Modalidades Esportivas Contemporâneas no Contexto Educacional.</p> <p>UNIDADE 3 – ELEMENTOS TÉCNICO-TÁTICOS FUNDAMENTAIS DE MODALIDADES ESPORTIVAS CONTEMPORÂNEAS</p> <p>3.1 - Elementos Técnicos Fundamentais de Modalidades Esportivas Contemporâneas. 3.2 - Elementos Táticos Fundamentais de Modalidades Esportivas Contemporâneas.</p> <p>UNIDADE 4 – METODOLOGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DAS MODALIDADES ESPORTIVAS CONTEMPORÂNEAS</p> <p>4.1 - Métodos de Ensino de Modalidades Esportivas Contemporâneas. 4.2 - Métodos de Avaliação no Ensino de Modalidades Esportivas Contemporâneas.</p>	1º	45	15	<b>405</b>

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Ludicidade e Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e problematizar os períodos da infância, adolescência, fase adulta e terceira idade na inter-relação com o lúdico, situando-os no processo histórico e na sociedade contemporânea.</li> <li>Possuir elementos pedagógicos e didáticos para o trabalho profissional em Educação Física.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - O LÚDICO COMO ELEMENTO DA CULTURA</p> <p>1.1 - A compreensão do lúdico. 1.2 - Jogo X Esporte.</p> <p>UNIDADE 2 - O LÚDICO E A INFÂNCIA</p> <p>2.1 - Como tem sido tratado e pensado o período da infância. 2.2 - A criança como ser histórico/ social/ cultural/físico e psíquico. 2.3 - O furto do lúdico na vida da criança: implicações para o processo educativo. 2.4 - A importância dos jogos tradicionais. 2.5 - Vivências lúdicas.</p> <p>UNIDADE 3 - O LÚDICO E A FASE DA ADOLESCÊNCIA</p> <p>3.1 - Como tem sido pensado e tratado o período da adolescência. 3.2 - O lúdico na relação com o processo de autonomia. 3.3 - Processo X produto. 3.4 - Vivências lúdicas.</p> <p>UNIDADE 4 - O LÚDICO E A FASE ADULTA</p> <p>4.1 - Reflexões sobre a fase adulta. 4.2 - Amor X trabalho. 4.3 - Aposentadoria. 4.4 - A importância do lúdico na vida. 4.5 - Vivências lúdicas.</p> <p>UNIDADE 5 - O LÚDICO NA TERCEIRA IDADE</p> <p>5.1 - Como tem sido tratado e pensado o período da Terceira idade. 5.2 - Reflexões sobre o tempo. 5.3 - Vivências lúdicas.</p>	1º	45	15	
	Atividades Aquáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e analisar a progressão técnica necessária para a adaptação do indivíduo ao meio líquido e a conseqüente integração do mesmo as principais atividades esportivas desenvolvidas na água.</li> <li>Utilizar materiais e equipamentos que venham a auxiliar no processo de adaptação ao meio líquido e as principais atividades esportivas proporcionadas pelo mesmo.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – PRIMEIROS CONTATOS DO INDIVÍDUO COM O MEIO LÍQUIDO</p> <p>1.1 - Entradas e saídas na água (imersão, apnéia estática, apnéia dinâmica). 1.2 - Deslocamentos diversos na água. 1.3 - Material alternativo auxiliar para a realização dos deslocamentos.</p> <p>UNIDADE 2 – TÉCNICAS RESPIRATÓRIAS NO MEIO LÍQUIDO</p> <p>2.1 - Processos pedagógicos básicos para o aprendizado das técnicas respiratórias no meio líquido. 2.2 - Utilização de materiais que possibilitam maiores possibilidades de experiências respiratórias no meio líquido.</p> <p>UNIDADE 3 – EQUILÍBRIO ESTÁTICO E DINÂMICO DO CORPO HUMANO NO MEIO LÍQUIDO</p> <p>3.1 - Flutuação com o corpo grupado. 3.2 - Flutuação em decúbito dorsal e ventral. 3.3 - Flutuação com o corpo na vertical. 3.4 - Deslize Simples. 3.5 - Deslize com movimento de pernas. 3.6 - Materiais alternativos auxiliares no domínio da técnica do equilíbrio estático e dinâmico.</p> <p>UNIDADE 4 - INICIAÇÃO EM NATAÇÃO</p> <p>4.1 - Metodologia do processo ensino aprendizagem do nado crawl. 4.2 - Metodologia do processo ensino aprendizagem do nado costas. 4.3 - Aprendizado das técnicas de saída e viradas relativas aos estilos crawl e costas.</p>	2º	60	15	
	Capoeira na Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber a capoeira como expressão lúdica e de vivência na origem e desenvolvimento da cultura brasileira, utilizando sua temática social cultural e corporal como experiência pedagógica nas aulas de educação física escolar.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS SOCIAIS E CULTURAIS DA CAPOEIRA</p> <p>1.1 - A gênese da capoeira no Brasil. 1.2 - A influência da capoeira na formação da sociedade brasileira.</p> <p>UNIDADE 2 – VIVÊNCIAS DOS MOVIMENTOS BÁSICOS DA CAPOEIRA</p> <p>2.1 - Movimentos que dão origem a capoeira. 2.2 - Construção e desenvolvimento dos movimentos básicos.</p> <p>UNIDADE 3 – VIVÊNCIAS DAS SEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA CAPOEIRA ESCOLAR</p> <p>3.1 - Vivências musicais da arte da capoeira. 3.2 - Procedimentos de ensino da capoeira.</p>	2º	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a ginástica como forma construtiva da Educação Física.</li> <li>Identificar os elementos específicos da ginástica.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - INTRODUÇÃO À GINÁSTICA</p> <p>1.1 - História da ginástica. 1.2 - Conceito de ginástica. 1.3 - Tipos de ginástica.</p> <p>UNIDADE 2 – CARACTERIZAÇÃO DA GINÁSTICA</p> <p>2.1 - Tipos de movimentos. 2.2 - Movimentos sem auxílio de aparelhos. 2.3 - Movimentos com auxílio de aparelhos. 2.4 - Planos e eixos dos movimentos. 2.5 - Postura e movimentos do corpo. 2.6 - Exercícios ginásticos/sinergias musculares.</p> <p>UNIDADE 3 – DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES FÍSICAS E HABILIDADES</p> <p>3.1 - Força. 3.2 - Resistência. 3.3 - Flexibilidade. 3.4 - Velocidade. 3.5 - Ritmo. 3.6 - Equilíbrio. 3.7 - Coordenação. 3.8 - Esquema corporal. 3.9 - Percepção espaço-temporal. 3.10- Lateralidade.</p>	2º	45	15	
	Psicologia da Educação A	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica.</li> <li>Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 – Contextualização histórica. 1.2 – Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 – Implicação na prática pedagógica.</p> <p>UNIDADE 2 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p> <p>2.1 – Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 – Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 1.2 – Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1 3 – Cognitivas (Piaget). 2.1.4 – Humanistas (Rogers e Maslow). 2.1.5 – Sociocultural (Vygotsky). 2.1.6 – Simbólico-cultural (Gardner).</p>	2º	45	15	
	Jogos Esportivos Coletivos I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar e compreender os princípios gerais da cultura do basquete, futebol, handebol e voleibol e suas transformações no contexto histórico.</li> <li>Conhecer as regras básicas oficiais de cada jogo esportivo coletivo e suas possibilidades de reconstrução no contexto escolar.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS</p> <p>1.1 - Características gerais do jogo esportivo coletivo (cooperação-oposição). 1.2 – Características específicas de cada modalidade. 1.3 - Históricas das modalidades dos jogos esportivos coletivos.</p> <p>UNIDADE 2 – REGRAS OFICIAIS DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS</p> <p>2.1 - Regras oficiais dos jogos esportivos coletivos e suas multiplicidades de práticas. 2.2 - Princípios/elementos/ parâmetros para reconstrução das regras dos jogos esportivos coletivos considerando as temáticas do uso dos espaços, da exclusão, da competição, da seleção entre outros no contexto escolar.</p>	3º	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Atividades Rítmicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o corpo como linguagem, veículo de manifestação, expressão e comunicação.</li> <li>• Verificar a necessidade do conhecimento pedagógico para sistematização e aplicação do movimento corporal.</li> <li>• Conhecer e aplicar os fundamentos de elaboração de combinações e progressões artísticas e didáticas de movimentos em acompanhamentos relacionados a temas e à música.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O RITMO</p> <p>1.1 – Conceituações. 1.2 - Princípios. 1.3 - Importância. 1.4 - Classificação. 1.5 - Frase musical e frase de movimentação.</p> <p>UNIDADE 2 – ATIVIDADES RÍTMICO – MOTORAS</p> <p>2.1 - Movimento e métrica. 2.2 - Padrões rítmicos. 2.3 - Movimento e música: importância, gêneros e aplicação no movimento. 2.4 - A conscientização dos elementos rítmicos e métricos.</p> <p>UNIDADE 3 – ELEMENTOS BÁSICOS DA LINGUAGEM CORPORAL</p> <p>3.1 - Dimensão pedagógica da educação do movimento: movimentos locomotores, não-locomotores, estabilizadores e manipulativos. 3.2 - Valor pedagógico dos movimentos criativos e expressivos. 3.3 - Fatores de movimento: espaço, tempo, peso e fluência. 3.4 - Aspectos educativos dos brinquedos cantados e das danças folclóricas.</p>	3º	60	15	
	Jogos Esportivos Coletivos II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, analisar e compreender a lógica técnica, composta de habilidades básicas e específicas que dão estruturação aos jogos esportivos coletivos como do basquete, futebol, handebol e voleibol e suas transformações no contexto histórico, assim como as possibilidades de emprego da técnica em situações de jogo.</li> <li>• Compreender, avaliar e reconstruir as estruturas técnicas básicas dos jogos esportivos coletivos, aplicando-as no processo da prática esportiva do basquete, futebol, handebol, voleibol e suas transformações.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – METODOLOGIAS DE ENSINO DAS TÉCNICAS INDIVIDUAIS DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS (BASQUETE, FUTEBOL, HANDEBOL E VOLEIBOL E SUAS TRANSFORMAÇÕES)</p> <p>1.1 - Manejo do material. 1.2 - Conhecendo e vivenciando os diferentes modelos técnicos dos jogos esportivos coletivos (Passe, recepção, saque, manchete, progressão, drible, Cortada, arremesso, finalização, Rolamento, mergulho e queda). 1.3 - Exploração e construção da técnica.</p> <p>UNIDADE 2 – METODOLOGIAS DE ENSINO DOS ELEMENTOS TÉCNICO-TÁTICOS DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS (BASQUETE, FUTEBOL, HANDEBOL E VOLEIBOL E SUAS TRANSFORMAÇÕES)</p> <p>2.1 - Estabelecer situações de emprego de seqüência de técnica.. 2.2 - Desenvolver situações que privilegie o emprego de determinadas técnicas. 2.3 - Possibilitar a vivência e reflexão dos diferentes processos de tomada de decisão no uso da técnica.</p>	4º	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Atletismo I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar o atletismo como um desporto e como um instrumento pedagógico e formativo.</li> <li>• Vivenciar e apropriar-se dos fundamentos técnicos das provas atléticas.</li> <li>• Desenvolver um trabalho de iniciação atlética na escola, com adequado embasamento pedagógico-científico.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – INTRODUÇÃO AO ATLETISMO</p> <p>1.1 Histórico do Atletismo. 1.2- Divisão e classificação das provas atléticas.</p> <p>UNIDADE 2 – CORRIDAS DE VELOCIDADE.</p> <p>2.1 – Histórico das corridas de velocidade e estudo das fases da corrida. 2.2 – Fundamentos da técnica de saída e corrida plena; pré-requisitos importantes; critérios de êxito. 2.3 – Processos pedagógicos; jogos pré-desportivos. 2.4 – Regulamento e arbitragem das corridas em geral.</p> <p>UNIDADE 3 – CORRIDAS DE MEIO-FUNDO E FUNDO</p> <p>3.1 – Considerações gerais; fundamentos da técnica e tática. 3.2 - Pré-requisitos importantes; processos pedagógicos; jogos pré-desportivos.</p> <p>UNIDADE 4 - CORRIDAS DE REVEZAMENTO</p> <p>4.1 – Considerações gerais, regulamento e tipos de passagem. 4.2 – Escalação do revezamento; avaliação de um revezamento; jogos prèdesportivos.</p> <p>UNIDADE 5 – CORRIDAS SOBRE BARREIRAS</p> <p>5.1 – Histórico e fundamentos da técnica da corrida sobre barreiras. 5.2 – Processos pedagógicos globais e analíticos; adequação ao âmbito. Escolar; pré-requisitos importantes; critérios de êxito; regulamento.</p> <p>UNIDADE 6 – SALTO EM DISTÂNCIA</p> <p>6.1 – Histórico; fases da prova; fundamentos da técnica. 6.2 – Processos pedagógicos; pré-requisitos importantes; critérios de êxito. 6.3 – Regulamento e arbitragem.</p> <p>UNIDADE 7 – SALTO EM ALTURA</p> <p>7.1 – Histórico; fases da prova; fundamentos da técnica "Fosbury-flop". 7.2 – Processos pedagógicos; pré-requisitos importantes; critérios de êxito. 7.3 – Regulamento e arbitragem.</p> <p>UNIDADE 8 – LANÇAMENTO DE DARDO E PELOTA</p> <p>8.1 – Histórico; fases da prova; fundamentos da técnica. 8.2 – Processos pedagógicos; pré-requisitos importantes; critérios de êxito. 8.3 – Regulamento e arbitragem.</p> <p>UNIDADE 9 – ARREMESSO DE PESO</p> <p>9.1 – Histórico; fases da prova; fundamentos da técnica com deslocamento tipo O'Brien e outras possibilidades. 9.2 – Processos pedagógicos; pré-requisitos importantes; critérios de êxito. 9.3 – Regulamento e arbitragem.</p>	4 <sup>o</sup>	45	15	
	Estudos do Lazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e realizar reflexões em torno da problemática do Lazer historicamente e na sociedade contemporânea.</li> <li>• Analisar e compreender as inter-relações entre Educação Física e Lazer.</li> <li>• Situar e problematizar o Lazer na relação com a educação e como um espaço para o educar.</li> <li>• Adquirir elementos pedagógicos para a atuação em EF enquanto educador e animador cultural.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - HISTORICIDADE DOS TEMPOS SOCIAIS E AS TEORIAS DO LAZER</p> <p>1.1 - As mudanças na concepção de tempo e espaço. 1.2 - As relações entre trabalho e Lazer. 1.3 – Teorias do Lazer. 1.4 - A problemática do Lazer na sociedade contemporânea. 1.5 – Lazer e consumo. 1.6 – Lazer e mídia. 1.7 – Assistir e debater Filmes. 1.8 – Vivências de lazer.</p> <p>UNIDADE 2 - AS RELAÇÕES ENTRE LAZER, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>2.1 - As especificidades e inter-relações entre Lazer e Educação Física. 2.2 - As inter-relações entre Lazer e educação. 2.3 - O profissional de Educação Física como educador e animador sócio-cultural. 2.4 - O Lazer como um facilitador do processo de autonomia. 2.5 - Significados do lazer enquanto processo e produto. 2.6 - Vivências de lazer.</p> <p>UNIDADE 3 - ESPAÇOS DE LAZER</p> <p>3.1 - Espaços de lazer públicos e privados. 3.2 - Políticas públicas de lazer.</p>	4 <sup>o</sup>	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Desenvolvimento Humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e discutir possibilidades da atuação da Cinesilogia e Biomecânica na Educação Física Escolar e vida cotidiana, identificando e adquirindo métodos e instrumentos úteis para análises qualitativas e quantitativas do movimento humano.</li> <li>Conhecer e identificar o relacionamento estrutura-função no aparelho locomotor humano.</li> <li>Analisar e eleger movimentos, exercícios e posturas, do ponto de vista cinesiológico e biomecânico à Educação Física Escolar e às atividades desportivas em geral.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – INTRODUÇÃO À CINESIOLOGIA E À BIOMECÂNICA</p> <p>1.1 – Histórico e desenvolvimento da Cinesilogia e Biomecânica. 1.2 - Áreas de atuação da Cinesilogia e da Biomecânica.</p> <p>UNIDADE 2- BASES MECÂNICAS DO MOVIMENTO HUMANO</p> <p>2.1 – Conceitos e fundamentos básicos. 2.2 – Formas de movimento. 2.3 – Equilíbrio estático e dinâmico. 2.4 – Alavancas no corpo humano. 2.5 – Cinemática aplicada ao movimento humano. 2.6 – Cinética aplicada ao movimento humano.</p> <p>UNIDADE 3- PROPRIEDADES FÍSICAS E MECÂNICAS DO SISTEMA MÚSCULO-ESQUELÉTICO</p> <p>3.1 – Ossos. 3.2 – Músculos. 3.3 – Tendões e ligamentos.</p> <p>UNIDADE 4– ARTROLOGIA</p> <p>4.1 – Terminologia direcional, planos, eixos, movimentos articulares. 4.2 - Classificação das articulações, mecânica da ação articular.</p> <p>UNIDADE 5 - ANÁLISE CINESIOLÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E VIDA COTIDIANA</p> <p>5.1 – Quadro de análise Cinesiológica. 5.2 – Cinesilogia do Tronco. 5.3 – Cinesilogia dos Membros Inferiores. 5.4 – Cinesilogia dos Membros Superiores.</p> <p>UNIDADE 6 - CADEIAS MUSCULARES E A POSTURA: ABORDAGEM POSTURAL GLOBAL</p> <p>6.1 - Cadeias musculares. 6.2 – Postura. 6.3 - Postura Global.</p> <p>UNIDADE 7 - A BIOMECÂNICA COMO FERRAMENTA PARA O ESTUDO DO MOVIMENTO HUMANO</p> <p>7.1 – Métodos de medição. 7.2 – Determinação do centro de gravidade do corpo humano. 7.3 – Aplicações: locomoção, corridas, saltos, etc.</p>	5 <sup>o</sup>	60	15	
	Jogos Esportivos Coletivos III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer, analisar e compreender os princípios do ato tático no ensino do basquete, futebol, handebol e voleibol e suas transformações.</li> <li>Conhecer os sistemas táticos defensivos e ofensivos básicos dos jogos esportivos coletivos, aplicando-os no processo da prática esportiva do basquete, futebol, handebol, voleibol e suas transformações no contexto escolar.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – PRINCÍPIOS DO ATO TÁTICO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS</p> <p>1.1 - Princípios e conceitos do ato tático dos Jogos Esportivos Coletivos. 1.2 - Táticos Defensivos: Uso do corpo no contato; bloqueios de arremessos, interceptação e antecipação do passe; cobertura; nomenclaturas; fases da defesa; troca de marcação; tipos, formas e sistemas de defesa. 1.3 - Táticos Ofensivos: movimentação (engajamento), posição na quadra, ocupação e Domínio da função específica, nomenclaturas, fases do ataque, formas, tipos e sistemas de ataque. 1.4 - Sistema de jogo construídos em função do grupo de participantes.</p>	5 <sup>o</sup>	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Atletismo II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar o atletismo como um desporto e como um instrumento pedagógico e formativo.</li> <li>• Vivenciar e apropriar-se dos fundamentos técnicos das provas atléticas.</li> <li>• Desenvolver um trabalho de iniciação atlética na escola ou comunidade, com adequado embasamento pedagógico-científico.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – CORRIDAS RÚSTICAS E MARATONA 1.1 - Generalidades. 1.2 - Regulamento. 1.3 - Organização.</p> <p>UNIDADE 2 – CORRIDAS SOBRE OBSTÁCULOS ("STEEPLE-CHASE") 2.1 - Regulamento. 2.2 - Técnicas de passagem dos obstáculos e fosso; 2.3 - Processos pedagógicos.</p> <p>UNIDADE 3 - MARCHA ATLÉTICA 3.1 - Regulamento. 3.2 - Fundamentos da técnica. 3.3 - Processos pedagógicos. 3.4 - Pré-requisitos importantes.</p> <p>UNIDADE 4 – SALTO TRIPLO 4.1 - Regulamento. 4.2 - Fundamentos da técnica. 4.3 - Processos pedagógicos. 4.4 - Pré-requisitos importantes. 4.5 - Critérios de êxito.</p> <p>UNIDADE 5 – SALTO COM VARA 5.1 - Regulamento. 5.2 - Fundamentos da técnica. 5.3 - Processos pedagógicos. 5.4 - Pré-requisitos importantes. 5.5 - Critérios de êxito.</p> <p>UNIDADE 6 – LANÇAMENTO DE MARTELO 6.1 - Regulamento. 6.2 - Fundamentos da técnica. 6.3 - Processos pedagógicos. 6.4 - Critérios de êxito.</p> <p>UNIDADE 7 – LANÇAMENTO DE DISCO 7.1 - Regulamento; 7.2 - Fundamentos da técnica; 7.3 - Processos pedagógicos; 7.4 - Critérios de êxito.</p> <p>UNIDADE 8 – APLICAÇÃO EM SITUAÇÕES DE EXTENSÃO 8.1 - Trabalho de iniciação, 8.2 - Organização e arbitragem de eventos.</p>	5 <sup>o</sup>	45	15	
	Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e compreender os aspectos sócio-históricos e educacionais e identificar os diversos fatores etiológicos relacionados às pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE).</li> <li>• Conhecer, compreender e interpretar a atuação do profissional e os princípios didáticos-pedagógicos norteadores na Educação Física para pessoas com necessidades educacionais especiais.</li> <li>• Aplicar e avaliar atividades didáticos-pedagógicas esportivas e recreativas em Educação Física para pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE).</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – ASPECTOS FILOSÓFICOS, SOCIOLÓGICOS, HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (PNEE) 1.1 – As PNEE e a sociedade: evolução histórica. 1.2 - O contexto das PNEE no Brasil. 1.3 – Conceito e classificação das PNEE. 1.4 – Relacionamento familiar, social e institucional: a questão da inclusão 1.5 – Principais leis e declarações sobre a educação das PNEE.</p> <p>UNIDADE 2 - ETIOLOGIA DAS PNEE 2.1 – Causas pré-natal. 2.2 – Causas peri-natal. 2.3 – Causas pós-natal.</p> <p>UNIDADE 3 – CARACTERÍSTICAS DAS PNEE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA 3.1 – Características cognitivas e suas implicações na Educação Física. 3.2 – Características motoras e suas implicações na Educação Física. 3.3 – Características sócio-afetivas e suas implicações na Educação Física.</p> <p>UNIDADE 4 - AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA 4.1 – Conceito. 4.2 – Características do Profissional de Educação Física no trabalho com PNEE. 4.3 – Princípios didático-pedagógicos (metodológicos) para trabalhar com PNEE.</p> <p>UNIDADE 5 - JOGOS, ESPORTES E ATIVIDADES FÍSICAS ADAPTADAS AS PNEE. 5.1 – Atividades e Jogos adaptados as PNEE. 5.2 – Esportes adaptados as PNEE. 5.3 – Atividades recreativas e esportivas inclusivas em aulas de Educação Física Escolar.</p>	5 <sup>o</sup>	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Gestão de Eventos Esportivos e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar um evento.</li> <li>Executar as providências necessárias para a realização de um evento.</li> <li>Dirigir o grupo de pessoas envolvido com a organização do evento.</li> <li>Avaliar as fases de gestão de eventos.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – CERIMONIAL DE EVENTOS</p> <p>1.1 - Formação e composição de Mesa para solenidades. 1.2 - Cerimonial de abertura e Encerramento. 1.3 - Colocação de Bandeiras, Hino Nacional.</p> <p>UNIDADE 2 – EVENTOS</p> <p>2.1 - Classificação de eventos: Conferências, Palestras, Simpósios, Painel, Mesa-Redonda, Convenções, Congressos, Seminários, Fórum, Debate, Conclave, Semana, Jornada, Workshop, Oficinas, Colóquio. 2.2 - Conceitos e Tipos de eventos esportivos. 2.3 - Conceitos e Tipos de eventos esportivos escolares.</p> <p>UNIDADE 3 – PLANEJAMENTO</p> <p>3.1 - Estrutura de Projeto. 3.2 - Como elaborar Projetos de Eventos. 3.3 - Estrutura da Programação.</p> <p>UNIDADE 4– OPERACIONALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO</p> <p>4.1 - Formação de Comissões com suas respectivas funções.</p> <p>UNIDADE 5– AVALIAÇÃO</p> <p>5.1 – Feedback. 5.2 - Pontos positivos e negativos de um evento. 5.3 – Retroalimentação.</p>	6º	30	15	
	Jogos Esportivos Coletivos IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver procedimentos didáticos-metodológicos para o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos no Contexto Escolar.</li> <li>Sistematizar o conhecimento dos jogos esportivos coletivos nos currículos de Educação Física Escolar.</li> <li>Conhecer, analisar e construir eventos educacionais que possibilitem democratizar as competições de maneira que amplie o período de envolvimento dos alunos com os Jogos Esportivos Coletivos e garanta práticas adequadas à diferentes faixas etárias.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – METODOLOGIAS PARA O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NA ESCOLA</p> <p>1.1 - Princípios Metodológicos. 1.2 - Sistematização do conhecimento dos jogos esportivos coletivos na escola. 1.3 - Avaliação do processo ensino-aprendizagem dos jogos esportivos coletivos na escola.</p> <p>UNIDADE 2 – CONSTRUÇÃO DE COMPETIÇÕES ESPORTIVAS NA ESCOLA</p> <p>2.1 - Construção de um processo de eventos esportivos educacionais no contraturno escolar.</p>	6º	45	15	
	Docência Orientada em Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar ao aluno experiências e vivência em docência orientada com adultos.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO</p> <p>1.1 - Discussão da prática. 1.2 - Trabalho coletivo. 1.3 - Mediação entre o futuro docente e a cultura pedagógica construída pedagogicamente.</p> <p>UNIDADE 2 - O ATO EDUCATIVO</p> <p>2.1 - Atividades diversas na educação. 2.2 - Discussão de temas transversais. 2.3 - A prática como o interação complexa. 2.4 - A organização do tempo e do espaço.</p>	7º	90	90	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Prática Educativa I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar e Executar Planos de Ensino para todos os níveis de ensino.</li> <li>Refletir sobre a formação de educadores para os diferentes níveis de ensino.</li> <li>Avaliar o processo de formação de professores para a Educação Física Escolar.</li> </ul>	UNIDADE 1 – PRÁTICA CURRICULAR NOS DIFERENTES GRAUS DE ENSINO - LABORATÓRIO 1.1 - Características do Sistema de Ensino Médio, Fundamental e Infantil. 1.2 – Planejamento. 1.3 - Planos de Ensino. UNIDADE 2 - PRÁTICA CURRICULAR EM ESPORTES INDIVIDUAIS – REGÊNCIA 2.1 - Atletismo. 2.2 - Ginástica. 2.3 - Natação. 2.4 - Lutas. UNIDADE 3 – PRÁTICA CURRICULAR EM ESPORTES COLETIVOS – REGÊNCIA 3.1 - Jogos Esportivos Coletivos. 3.2 - Atividades Esportivas Contemporâneas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA PRÁTICA CURRICULAR – SEMINÁRIO 4.1 - Regência. 4.3 – Retroalimentação.	7º	30	30	
	Prática Educativa II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar e Executar Planos de Ensino para todos os níveis de ensino.</li> <li>Refletir sobre a formação de educadores para os diferentes níveis de ensino.</li> <li>Avaliar o processo de formação de professores para a Educação Física Escolar.</li> </ul>	UNIDADE 1 – PRÁTICA CURRICULAR NOS DIFERENTES GRAUS DE ENSINO – LABORATÓRIO 1.1 - Características do sistema de ensino para populações especiais. 1.2 - Planejamento. 1.3 - Planos de Ensino. UNIDADE 2 - PRÁTICA CURRICULAR EM ATIVIDADES ESPORTIVAS INDIVIDUAIS – REGÊNCIA 2.1 - Atletismo. 2.2 - Ginástica. 2.3 - Natação. 2.4 - Lutas. UNIDADE 3 – PRÁTICA CURRICULAR EM ATIVIDADES ESPORTIVAS COLETIVAS – REGÊNCIA 3.1 - Jogos Esportivos Coletivos. 3.5 - Atividades Esportivas Contemporâneas. UNIDADE 4- AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA PRÁTICA CURRICULAR – SEMINÁRIO 4.1 - Regência. 4.3 - Retroalimentação.	8º	30	30	
Filosofia	Psicologia da Educação "A"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as implicações destas na prática pedagógica.</li> <li>Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.</li> </ul>	UNIDADE 1 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1.1 - Contextualização histórica. 1.2 - Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 - Implicações na prática pedagógica. UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM 2.1 - Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica, por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 - Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 - Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 - Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 - Humanista (Rogers e Maslow). 2.1.5 - Sócio-cultural (Vygotsky). 2.1.6 - Simbólico-cultural (Gardner). UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA 3.1 - Instrumentos e métodos de observação e registro da prática educativa. 3.1.1 - Diários reflexivos e entrevistas. 3.1.2 - Concepções pessoais, perfil do profissional da área e casos de ensino.	1º	90	30	405

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação.</p> <p>UNIDADE 2 - LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 - Constituição federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 - FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 - FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 - Constituição Federal. 4.2 - FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental.</p> <p>5.3 - Ensino Médio. UNIDADE 6 - MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>6.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.2 - Educação de Jovens e Adultos. 6.3 - Educação Profissional. 6.4 - Educação Especial. 6.5 - Educação Indígena. 6.6 - Educação à Distância.</p> <p>UNIDADE 7 - PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 - Políticas Educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da Educação.</p>	2º	75	15	
	Pesquisa para o ensino de Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar ao aluno uma concepção sobre o ensino de filosofia e introduzir a pesquisa de meios para aulas de filosofia mais motivadoras e adaptadas aos adolescentes do Brasil atual.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – O ENSINO DE FILOSOFIA E SEUS OBJETIVOS</p> <p>1.1 – Fundamentos teóricos. 1.2 – Concepção, prática e método de filosofia. 1.3 - O ensino de filosofia nas escolas de ensino médio. 1.4 – O planejamento no ensino de filosofia.</p> <p>UNIDADE 2 – PESQUISA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA</p> <p>2.1 – Análise dos livros didáticos disponíveis. 2.2 – Seleção de textos filosóficos para adolescentes. 2.3 – Pesquisa de idéias filosóficas presentes na literatura. 2.4 – Pesquisa de idéias filosóficas nas artes, nas letras musicais e no cinemas. 2.5 – Pesquisa de idéias filosóficas nos jornais. 2.6 – Pesquisa em sites na Internet: bibliotecas, listas de discussão, etc. 2.7 – A filosofia através da multimídia.</p>	3º	60	30	
	Fundamentos da Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e Políticas Públicas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 – Antiguidade. 1.2 - Idade média. 1.3 - Do século XVI aos dias de hoje. 1.4 - Educação Especial no Brasil.</p> <p>UNIDADE 2 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>2.1 – Conceitos. 2.2 – Classificações. 2.3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades especiais e implicações.</p> <p>UNIDADE 3 - LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS</p> <p>3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos e ideológicos. 3.2 - Legislação( municipal, estadual e federal. 3.3 - Documentos de cunho mundial.</p>	4º	60	--	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL	
	Didática em Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de demonstrar conhecimento acerca do ensino da filosofia no contexto educacional, bem como dos requisitos básicos para o planejamento em filosofia.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO</p> <p>1.1 – Decorrências metodológicas em filosofia das principais teorias de ensino-aprendizagem. 1.2 – A filosofia como disciplina no Ensino Médio. 1.3 – Seleção e organização de metodologias adequadas à natureza e objetivos da filosofia no Ensino Médio.</p> <p>UNIDADE 2 – REQUISITOS BÁSICOS PARA O PLANEJAMENTO EM FILOSOFIA</p> <p>2.1 – A ação de planejar enquanto tarefa de previsão das atividades didáticas em termos da sua organização em face dos objetivos propostos. 2.2 – Execução da ação planejada: procedimentos de ensino. 2.3 – Avaliação da ação executada: sistemas de avaliação.</p> <p>UNIDADE 3 – ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTOS E RELATÓRIOS DE ESTÁGIO EM FILOSOFIA</p> <p>3.1 – Preparação de planos de ensino e relatórios de estágio. 3.2 – Competências filosóficas e elaboração de critérios de avaliação.</p>	5º	60	--		
	Prática em Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar elementos de natureza filosófica presentes em diversos contextos teóricos e culturais.</li> <li>Elaborar, formular e avaliar problemas e respostas filosóficas, contextualizados no universo de referência da filosofia.E</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS FILOSÓFICOS</p> <p>1.1 - A identificação de conceitos, problemas, respostas, argumentos e estilos filosóficos em textos clássicos da filosofia, conferências e palestras, e manifestações artísticas e culturais.</p> <p>UNIDADE 2 - FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS E SOLUÇÕES</p> <p>2.1 - A elaboração de textos, exposições orais, aulas, seminários em que sejam apresentados perguntas, problemas, soluções e argumentações filosóficos.</p> <p>UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO DE PROBLEMAS E SOLUÇÕES</p> <p>3.1 - A elaboração e apresentação de instrumentos para avaliação da presença de enfoques, conceitos e metodologia filosóficos, do ponto de vista formal e de conteúdos.</p>	6º	60	60		
FÍSICA - DIURNO e Noturno	Instrumentação para o Ensino A	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar nos livros textos do ensino médio e textos de divulgação científica e discutir os erros e as concepções que violam o paradigma aceito e as representações gráficas que não guardam as medidas e proporções dos fenômenos.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – LINGUAGEM DA FÍSICA</p> <p>1.1 - Senso comum e linguagem do cotidiano. 1.2 - Rigor científico.</p> <p>UNIDADE 2 – CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE MECÂNICA E TERMODINÂMICA</p> <p>2.1 - Definições nos livros de ensino médio. 2.2 - Definições nos livros de maior rigor e melhor linguagem científica.</p> <p>UNIDADE 3 – LEIS FUNDAMENTAIS DA MECÂNICA E TERMODINÂMICA</p> <p>3.1 - Enunciado nos livros de ensino médio. 3.2 - Enunciado no livros de maior rigor e melhor linguagem científica.</p> <p>UNIDADE 4 – FIGURAS E OUTRAS REPRESENTAÇÕES</p> <p>4.1 - Proporção do fenômeno. 4.2 - Relação texto-figura.</p> <p>UNIDADE 5 – LIVRO TEXTO</p> <p>5.1 - Seqüência curricular e seqüência de conteúdos no livro texto. 5.2 - O trabalho com o livro texto.</p>	D	N	•75	75	405
				3º	4º			

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Instrumentação para o Ensino B	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a importância do laboratório para o desenvolvimento da Física e para o ensaio de Física.</li> <li>Elaborar e defender em classe, roteiros didáticos estruturados e não estruturados para o ensino médio que integrem teoria e experimento em Mecânica e Termodinâmica.</li> </ul>	UNIDADE 1 – ROTEIROS DE LABORATÓRIO 1.1 – O laboratório na Física. 1.2 – O laboratório no Ensino de Física. 1.3 – Roteiro estruturado. 1.4 – Roteiro não estruturado. 1.5 – Integração teoria-experimento. UNIDADE 2 – ELABORAÇÃO DE ROTEIROS 2.1 – Cinemática. 2.2 – Leis de Newton. 2.3 – Princípios de Conservação. 2.4 – Flúidos. 2.5 – Oscilações. 2.6 – Ondas. 2.7 – Termometria. 2.8 – Calorimetria. 2.9 – Termodinâmica.	4º	5º	60	60
	Instrumentação para o Ensino C	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar e defender em classe roteiros didáticos estruturados e não estruturados para o ensino médio que integrem teoria e experimento em Eletricidade, Eletromagnetismo, Ótica e Física Moderna.</li> </ul>	UNIDADE 1 – ELETRICIDADE 1.1 - A carga elétrica e suas propriedades. 1.2 - Campo elétrico e potencial elétrico. 1.3 - Corrente elétrica, lei de Ohm e efeito Joule. 1.4 - Leis de Kirchhoff. UNIDADE 2 – MAGNETISMO 2.1 - Campo magnético. 2.2 - Lei de Gauss. UNIDADE 3 – ELETROMAGNETISMO 3.1 - Lei de Ampère. 3.2 - Lei de Faraday. 3.3 - Lei de Lenz. 3.4 - Propriedades magnéticas da matéria. 3.5 - Motores, geradores e transformadores. UNIDADE 4 – ÓTICA 4.1 - Ótica Geométrica. 4.2 - Ótica Física. UNIDADE 5 – FÍSICA MODERNA 5.1 - Efeito fotoelétrico. 5.2 - Espectros de emissão e de absorção.	5º	6º	60	60
	Unidades de Conteúdo de Física I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar, executar e discutir exposições didáticas de curta duração, em temas de Física em nível de ensino médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 – EXPOSIÇÃO DIDÁTICA 1.1 - Explicação x informação. 1.2 - O questionamento como recurso didático. 1.3 - Uso de tecnologias convencionais. 1.4 - Uso de novas tecnologias. UNIDADE 2 – EXPOSIÇÕES DE 20 MINUTOS 2.1 - Mecânica. 2.2 - Termodinâmica. 2.3 - Eletromagnetismo. 2.4 - Ótica. 2.5 - Física Moderna.	5º	7º	60	60
	Instrumentação para o Ensino D	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a habilidade de elaborar planos de atividades didáticas sobre o conteúdo de Física do Ensino Médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 – PLANEJAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.1 - Planejamento burocrático vs. planejamento útil. 1.2 - Fases de um planejamento. UNIDADE 2 – PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DOCENTES 2.1 - Planejamento de uma aula. 2.2 - Planejamento de uma unidade. 2.3 - Planejamento de um ano da escola média.	6º	7º	90	90
	Unidades de Conteúdo de Física II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar, executar e discutir planos de uma hora-aula de tópicos sequenciais do programa de ensino médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 – PLANO DE AULA 1.1 - Momentos pedagógicos. 1.2 - Recursos didáticos. UNIDADE 2 – EXPOSIÇÕES DE UMA HORA-AULA 2.1 - Mecânica. 2.2 - Termodinâmica. 2.3 - Eletromagnetismo. 2.4 - Ótica. 2.5 - Física Moderna.	6º	8º	60	60

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
Geografia	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto histórico-educacional brasileiro do século XX.</li> <li>Reconhecer as análises, consagradas na literatura educacional, propostas pela sociologia e pela filosofia da educação.</li> <li>Reconhecer a vinculação da história da formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - AS RELAÇÕES ESCOLA-SOCIEDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL</p> <p>1.1 - Grandes linhas teóricas da sociologia e da filosofia da educação. 1.2 - Situação da escola, do ensino e da formação de professores: avanços e rupturas.</p> <p>UNIDADE 2 - INTERFACES ENTRE OS SABERES SOCIOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p> <p>2.1 - Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação à formação de professores.</p> <p>2.2 - Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação para compreender melhor a escola.</p> <p>UNIDADE 3 - ESCOLA CONTEMPORÂNEA E NOVOS MODELOS DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS</p> <p>3.1 - Sociedade contemporânea: características. 3.2 - Escola-conhecimento-docência.</p>	1º	60	45	405
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação.</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 - Constituição Federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 - Constituição Federal. 4.2 - FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental. 5.3 - Ensino Médio. UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>6.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.1.1 - Educação de Jovens e Adultos. 6.1.2 - Educação Profissional. 6.1.3 - Educação Especial. 6.1.4 - Educação Indígena. 6.1.5 - Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 - Políticas educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da educação.</p>	6º	75	75	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Psicologia da Educação "A"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica.</li> <li>Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 – Contextualização histórica. 1.2 – Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 – Implicação na prática pedagógica.</p> <p>UNIDADE 2 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p> <p>2.1 – Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 – Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 – Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 – Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 – Humanistas (Rogers e Maslow). 2.1.5 – Sociocultural (Vygotsky). 2.1.6 – Simbólico-cultural (Gardner).</p>	6º	90	90	
	Processos de Ensino em Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os processos capacitores para o exercício da docência nos ensinamentos fundamental e médio, através da discussão de diversas perspectivas de organização pedagógica.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - DIDÁTICA: HISTÓRIA E PROBLEMATIZAÇÕES</p> <p>1.1 - A emergência da escola na modernidade e suas implicações na formação de professores. 1.2 - As teorias educacionais na modernidade. 1.3 - As teorias educacionais na pós-modernidade.</p> <p>UNIDADE 2 - A PEDAGOGIA GEOGRÁFICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS</p> <p>2.1 - A constituição de um saber geográfico. 2.2 - As implicações dos PCNs para a prática pedagógica. 2.3 - As possibilidades e limites dos PCNs no cenário das mudanças no mundo contemporâneo. 2.4 - Temas transversais.</p> <p>UNIDADE 3 - CURRÍCULO E PROCESSO DIDÁTICO</p> <p>3.1 - Os espaços pedagógicos de ensinar e aprender Geografia. 3.2 - As etapas do processo pedagógico: procedimento metodológico, planejamento e avaliação. 3.3 - Elaboração de práticas pedagógicas.</p>	6º	60	60	
	Trabalho de Graduação de Licenciatura I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar projeto de pesquisa referente a um problema específico no campo da Geografia, aplicável à educação básica.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - DEFINIÇÃO DA PESQUISA</p> <p>1.1 - Delimitação do tema e da metodologia. 1.2 - Revisão de literatura. 1.3 - Elaboração do projeto de pesquisa. 1.4 - Cronograma de execução.</p>	7º	60	60	
	Trabalho de Graduação de Licenciatura II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Executar o projeto de pesquisa aprovado no Trabalho de Graduação I referente a um problema específico no campo da geografia, aplicável à Educação Básica.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>1.1 - Levantamento de dados. 1.2 - Interpretação e análise dos dados. 1.3 - Redação final.</p>	8º	60	60	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
História	Educação Patrimonial e o Ens. da História	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar a prática e a integração da pesquisa e do ensino e a formação do cidadão através da educação patrimonial.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA</p> <p>1.1 - Memória, identidade cultural e desenvolvimento regional. 1.2 - A preservação das fontes históricas a partir do cotidiano escolar e comunitário. 1.3 - Cultura material e imaterial.</p> <p>UNIDADE 2 - PROJETOS EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A PRÁTICA DO ENSINO</p> <p>2.1 - Ensino Fundamental. 2.2 - Ensino Médio. 2.3 - Ensino não formal.</p> <p>UNIDADE 3 - CONSTRUÇÃO DE MATERIAL LÚDICO E PARADIDÁTICO</p> <p>3.1 - Para o ensino fundamental. 3.2 - Para o ensino Médio.</p>	1º	45	15	405
	História e Museu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar e propiciar conhecimentos básicos na prática do historiador na área de Museologia.</li> <li>• Possibilitar um preparo básico do profissional de história tanto para atuar nos Museus quanto para trabalhar como uma instituição que oferece fontes para a pesquisa e o ensino.</li> <li>• Criar e ampliar as possibilidades de atuação profissional.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - HISTÓRIA DOS MUSEUS</p> <p>1.1 - Antiga e novas categorias de Museus. 1.2 - As possibilidades da Museologia para o Historiador.</p> <p>UNIDADE 2 - PESQUISA E O MUSEU</p> <p>2.1 - A musealização de conteúdos para o historiador.</p> <p>UNIDADE 3 - NOÇÕES DE MUSEOLOGIA</p> <p>3.1 - Sistemas de documentação.</p> <p>UNIDADE 4 - EXPOSIÇÕES</p> <p>4.1 - Importância. 4.2 - Noções de organização.</p> <p>UNIDADE 5 - O MUSEU ENQUANTO AGENTE EDUCATIVO-PEDAGÓGICO E COMO FONTE DE PESQUISA E RECEPÇÃO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS</p> <p>5.1 - Planejamento de ações pedagógicas no Museu pelo Historiador.</p> <p>UNIDADE 6 - O HISTORIADOR E O MUSEÓLOGO</p> <p>6.1 - A função e o trabalho do historiador no Museu.</p>	1º	60	15	
	Psicologia da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as implicações destas na prática pedagógica.</li> <li>• Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 - Contextualização histórica. 1.2 - Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 - Implicações na prática pedagógica.</p> <p>UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p> <p>2.1 - Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 - Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 - Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 - Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 - Humanista (Rogers e Maslow). 2.1.5 - Sociocultural (Vigotsky). 2.1.6 - Simbólico-cultural (Gardner).</p> <p>UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>3.1 - Instrumentos e métodos de observação e registro da prática educativa. 3.1.1 - Diários reflexivos e entrevistas. 3.1.2 - Concepções pessoais, perfil do profissional da área e casos de ensino.</p>	2º	90	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Fundamentos da Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e políticas públicas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 – Antiguidade. 1.2 - Idade Média. 1.3 - Do século XVI aos dias de hoje. 1.4 – Educação Especial no Brasil.</p> <p>UNIDADE 2 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>2.1 – Conceitos. 2.2 – Classificação. 2.3 – Considerações importantes.</p> <p>UNIDADE 3 - LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS</p> <p>3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos. 3.2 - Legislação(municipal, estadual e nacional). 3.3 - Documentos de cunho mundial.</p>	4º	60	15	
	Lab. de Prática de Ens. de História I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar materiais didáticos relacionados a História Antiga e Medieval, com o fim de tanto aprender a adequar os conteúdos ao ensino fundamental e médio como meios de facilitar o ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PRODUÇÃO DE TEXTO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL</p> <p>1.1 – Texto escrito para o ensino fundamental. 1.1 - Texto escrito para o ensino médio.</p> <p>UNIDADE 2 - RECURSOS TÉCNICOS E AUDIO VISUAIS</p> <p>2.1 - O uso de imagens: fotografias, pinturas, desenhos, mapas, etc. 2.2 - A construção de maquetes. 2.3 - O Uso do cinema , teatro, música. 3.4 - A literatura.</p> <p>UNIDADE 3 - A PRODUÇÃO DE MATERIAL COM USO DE RECURSOS SELECIONADOS E A APLICAÇÃO EM UMA AULA SIMULADA</p> <p>3.1 - Criação de Material Didático do Ensino Fundamental e/ou Médio ou de Extensão 3.2 - Aulas Simuladas.</p>	4º	45	45	
	Lab. de Prática de Ens. de História II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir materiais didáticos relacionados a América e o Brasil do período anterior ao século XIX, os quais possam auxiliar na prática do ensino fundamental e médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A AMÉRICA ATÉ O SÉCULO XIX</p> <p>1.1 - A América até o século XIX nos livros didáticos e na produção historiográfica. 1.2 - A América até o século XIX através dos suportes audiovisuais.</p> <p>UNIDADE 2 - O BRASIL CONTEMPORÂNEO</p> <p>2.1 - O Brasil até o século XIX nos livros didáticos e na produção historiográfica. 2.2 - O Brasil até o século XIX através dos suportes audiovisuais.</p> <p>UNIDADE 3 – A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO</p> <p>3.1 - Elaboração de material didático dos ensinos fundamental e/ou médio.</p>	5º	45	45	
	Didática Geral para o Ensino de História	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as diferentes teorias da Educação e sua aplicação no ensino da História.</li> <li>Conhecer a relação entre a teorias e a metodologia utilizada no ensino, e as noções básicas da didática geral.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – REVISÃO DAS TEORIAS DA HISTÓRIA</p> <p>1.1 – Historicismo. 1.2 - Positivismo. 1.3 - Marxismo e o seu revisionismo. 1.4 - Escola dos Anales e a Nova História Cultural.</p> <p>UNIDADE 2 - TEORIAS DA EDUCAÇÃO</p> <p>2.1 - A Escola tradicional. 2.2 - Tradicional Renovada. 2.3 - A Escola Nova e suas vertentes. 2.4 - O Tecnicismo. 2.5 - A escola Libertadora. 2.6 - A tendência Libertária. 2.7 - A tendência pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos. 2.8 - Novas reflexões e perspectivas teóricas.</p> <p>UNIDADE 3 – A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DA HISTÓRIA</p> <p>3.1 - Construção do planejamento acadêmico coerente. 3.2 - Realização de prática.</p>	6º	60	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Lab. de Prática de Ens. de História III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir materiais didáticos relacionados ao mundo contemporâneo, dirigidos para a História Mundial, da América e do Brasil Contemporâneos, os quais possam auxiliar na prática do ensino de história no ensino fundamental e médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - O MUNDO CONTEMPORÂNEO</p> <p>1.1 - O Mundo Contemporâneo nos livros didáticos e na produção historiográfica. 1.2 - O Mundo contemporâneo através dos suportes audiovisuais.</p> <p>UNIDADE 2 - A AMÉRICA CONTEMPORÂNEA</p> <p>2.1 - A América contemporânea nos livros didáticos e na produção historiográfica. 2.2 - A América contemporânea através dos suportes audiovisuais.</p> <p>UNIDADE 3 - O BRASIL CONTEMPORÂNEO</p> <p>3.1 - O Brasil Contemporâneo nos livros didáticos e na produção historiográfica. 3.2 - O Brasil contemporâneo através dos suportes audiovisuais.</p> <p>UNIDADE 4 – PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO</p> <p>4.1 - Criação de material didático para o ensino fundamental e/ou médio. 4.2 - Organização e apresentação de micro-aulas.</p>	6º	45	45	
	Polít. Públicas Gestão na Educ. Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básico, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 – Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 – Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 – Interferência da globalização na educação.</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 – Constituição Federal. 2.2 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 – Plano Nacional de Educação. 2.4 – Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 – Diretrizes Nacionais. 3.2 – Plano de Carreira. 3.3 – Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 – Constituição Federal. 4.2 – FUNDEF. 4.3 – Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 – Educação Infantil. 5.2 – Educação Fundamental. 5.3 – Ensino Médio.</p> <p>UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>6.1 – Educação de Jovens e Adultos. 6.2 – Educação Profissional. 6.3 – Educação Especial. 6.4 – Educação Indígena. 6.5 – Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 – Políticas educacionais. 7.2 – Formação da cidadania. 7.3 – Democratização da Educação.</p>	7º	75	30	
	Lab. de Prática de Ens. de História IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar os acadêmicos na produção de aulas e de recursos técnicos e teóricos para trabalhar com cursos de extensão, alfabetização de jovens e adultos.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE HISTÓRIA</p> <p>1.1 - Metodologia de ensino: uma revisão.</p> <p>UNIDADE 2- A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO</p> <p>2.1 - A criação de material didático. 2.2 - Aulas simuladas ou em campo de extensão.</p>	7º	60	60	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Teoria e Metodologia do Ensino de História	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as diferentes alternativas metodológicas para o ensino da história, tendo em vista a realidade brasileira e latino-americana.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O ENSINO DA HISTÓRIA</p> <p>1.1 - Características estruturais da educação brasileira. 1.2 - A organização escolar brasileira e o ensino de História.</p> <p>UNIDADE 2 - RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DA HISTÓRIA</p> <p>2.1 - Trabalho 1: 2.1.1 - trazer o programa pedagógico da Escola. 2.1.2 - analisar o programa a luz das teorias pedagógicas.</p> <p>2.2 - Trabalho 2: 2.2.1 - metodologia de sala de aula: os métodos a serem aplicados; fazer três aulas com 3 métodos diferentes.</p> <p>2.3 - Trabalho 3: 2.3.1 - realização de material lúdico com proposta didática.</p> <p>2.4 - Trabalho 4: 2.4.1 - tipos de avaliação em sala de aula: seminário sobre texto.</p> <p>2.5 - Trabalho 5: 2.5.1 - realizar cinco tipos de avaliação diferentes aplicáveis ao contexto da sala em questão.</p> <p>2.6 - Trabalho 6: 2.6.1 - questões disciplinares. Propor aos colegas, de forma escrita, situações reais para discussão sobre atitudes do professor e dos alunos.</p> <p>2.7 - Trabalho 7: 2.7.1 - apresentação de trabalho aos colegas. Sugestões de forma de trabalho de acordo com as teorias pedagógicas escolhidas.</p> <p>2.8 - trabalho 8: 2.8.1 - seminário sobre um tema escolhido. Aplicabilidade de Paulo Freire, Saviani/Libâneo, Montessori, Emilia Ferreiro ou outro autor escolhido.</p> <p>2.9 - Trabalho 9: 2.9.1 - confecção de texto em sala de aula sobre teoria pedagógica e história. Texto dos cadernos de Aplicação.</p> <p>2.10 - Trabalho 10: 2.10.1 - seminário de avaliação: as formas de avaliação utilizadas em sala de aula por cada um dos estagiários e as teorias pedagógicas.</p>	8º	30	30	
	Laboratório de Prática de Produção Editorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudar o funcionamento da estrutura editorial para produção de textos e imagens na área de história, bem como desenvolver habilidades para a execução de diversas atividades que compõe uma atividade editorial especificamente ligada a área de História.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – GUTENBERG E A AVENTURA DO LIVRO</p> <p>1.1 - A revolução da informação. 1.2 - Livro e modernidade. 1.3 - Biblioteca e Enciclopedismo. 1.4 - A Universidade e o livro.</p> <p>UNIDADE 2 – A PRODUÇÃO EDITORIAL TEMATIZADA</p> <p>2.1 - O autor entre punição e proteção. 2.2 - O texto entre autor e editor. 2.3 - O leitor entre limitações e liberdade. 2.4 - A leitura entre a falta e o excesso.</p> <p>UNIDADE 3 – A ESCRITA DA HISTÓRIA</p> <p>3.1 - O historiador e a produção do texto histórico. 3.2 - História e Imagem. 3.3 - Mapas, legendas e notas: o periférico essencial. 3.4 - Tradução e suas armadilhas. 3.5 - Revisão técnica e o ofício do historiador.</p> <p>UNIDADE 4 – PRODUÇÃO EDITORIAL EM HISTÓRIA</p> <p>4.1 - O livro didático. 4.2 - O livro acadêmico. 4.3 - Revistas e Periódicos.</p>	9º	45	45	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
Letras - Espanhol - N	Psicologia da Educação "A"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica.</li> <li>Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 - Contextualização histórica. 1.2 - Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 - Implicação na prática pedagógica.</p> <p>UNIDADE 2 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p> <p>2.1 - Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 - Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 - Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 - Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 - Humanistas (Rogers e Maslow). 2.1.5 - Sociocultural (Vygotsky). 2.1.6 - Simbólico-cultural (Gardner).</p>	3º	60	15	405
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 - Constituição Federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 - Constituição Federal. 4.2 – FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental. 5.3 - Ensino Médio.</p> <p>(SEGUE UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>6.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.2 - Educação de Jovens e Adultos. 6.3 - Educação Profissional. 6.4 - Educação Especial. 6.5 - Educação Indígena. 6.6 - Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 - Políticas educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da educação.</p>	4º	75	15	
	Oficina Introdutória à Pesquisa em Letras	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer diferentes práticas de investigação em Letras.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE PROJETOS</p> <p>1.1 - Conceituações básicas. 1.2 - Finalidades da pesquisa. 1.3 - Definição da área do conhecimento.</p> <p>UNIDADE 2 - CARACTERIZAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA</p> <p>2.1 - Identificação do objeto de estudo. 2.2 - Reconhecimento dos procedimentos metodológicos. 2.3 - Levantamento do referencial teórico.</p>	5º	45	45	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Didática do Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentalizar o aluno para o exercício do magistério em língua e literaturas da língua espanhola.</li> </ul>	UNIDADE 1 – A TEORIA DA EDUCAÇÃO 1.1 - Teorias da educação. 1.2 - Tendências atuais. UNIDADE 2 – A EVOLUÇÃO DA DIDÁTICA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 2.1 - No mundo. 2.2 - No Brasil. UNIDADE 3 – ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS 3.1 - Abordagens estruturalistas. 3.2 - Abordagens pós-estruturalistas. 3.4 - Abordagens atuais. UNIDADE 4 – PLANEJAMENTO DE CURSOS DE ELE 4.5 - Programas de ensino de LE. 4.6 - Material didático para o ensino de ELE. 4.7 - Avaliação da aprendizagem .	6º	75	30	
	Oficina de Ensino de Língua Espanhola I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar embasamento ao aluno para ler e discutir bibliografia específica.</li> </ul>	UNIDADE 1 – TEORIAS DE AQUISIÇÃO / APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA 1.1 - Teorias estruturalistas. 1.2 – Teorias pós-estruturalistas. UNIDADE 2 – FATORES PSICOLÓGICOS, SOCIAIS, EDUCATIVOS E CULTURAIS NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 2.1 – Aspectos sociolingüísticos. 2.2 – Aspectos psicolingüísticos. 2.3 – Aspectos Pedagógicos.	6º	45	45	
	Oficina de Ensino de Língua Espanhola II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentalizar o aluno para o ler e discutir bibliografia específica bem como aplicar esse conhecimento em sua prática docente.</li> </ul>	UNIDADE 1 – TEORIAS DE ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA 1.1 - Teorias estruturalistas. 1.2 – Teorias pós-estruturalistas. UNIDADE 2 – FATORES PSICOLÓGICOS, SOCIAIS E CULTURAIS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 2.1 – Língua Estrangeira. 2.2 – Aspectos sociolingüísticos. 2.3 – Aspectos psicolingüísticos. 2.4 – Aspectos Pedagógicos.	7º	60	60	
	Produção de texto acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir textos acadêmicos, com correção, adequação e eficácia, dando ênfase àqueles da respectiva área profissional.</li> </ul>	UNIDADE 1 – PRODUÇÃO DE TEXTO 1.1 - Tema e delimitação. 1.2 – Superestrutura. 1.3 - Técnicas de argumentação. 1.4 - Unidades de sentido. 1.5 - Aspectos lingüísticos e gramaticais. UNIDADE 2- TIPOS DE TEXTOS ACADÊMICOS 2.1 – Artigo. 2.2 – Ensaio. 2.3 – Monografia. UNIDADE 3 – REPRODUÇÃO TEXTUAL 3.1 – Paráfrase. 3.2 – Resumo. 3.3 – Resenha.	8º	45	45	
	Núcleo de Pesquisa I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar um projeto de pesquisa em Letras, correspondente aos conteúdos específicos da habilitação, em língua, literatura ou lingüística.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ELABORAÇÃO DO ANTEPROJETO 1.1 - Discussão e definição do problema. 1.2 - Identificação da linha de pesquisa. 1.3 - Levantamento bibliográfico. 1.4 - Elaboração do anteprojeto. UNIDADE 2 – DEFINIÇÃO DO PROJETO 2.1 - Definições básicas. 2.2 - Conceitos de análise. 2.3 - Discussão dos resultados obtidos. 2.4 - Redação do projeto.	9º	60	60	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Núcleo de Pesquisa II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação do trabalho final de curso.</li> <li>• Elaboração de artigo em espanhol alusivo ao tema pesquisado no trabalho final.</li> <li>• Defesa do trabalho perante banca examinadora.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - REDAÇÃO DA MONOGRAFIA</p> <p>1.1 – Redação e Correção da primeira versão do trabalho.</p> <p>UNIDADE 2 – REDAÇÃO FINAL DA MONOGRAFIA</p> <p>2.1 – Redação da versão definitiva do trabalho. 2.2 - Elaboração de artigo em espanhol sobre o tema pesquisado.</p> <p>UNIDADE 3 - DEFESA DO TRABALHO</p> <p>3.1 – Preparação da exposição oral do trabalho.</p>	10 <sup>o</sup>	60	60	
	Fundamentos da Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e políticas públicas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 - Preconceitos, estereótipos e estigmas das pessoas com deficiência construídos ao longo dos séculos : Antiguidade, Idade Média, século XVI aos dias de hoje. 1.2 - Educação Especial no Brasil: da exclusão a inclusão educacional.</p> <p>UNIDADE 2 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>2.1 – Conceitos. 2.2 – Classificações. 2.3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais e implicações educacionais.</p> <p>UNIDADE 3 - LEGISLAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICAS</p> <p>3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos. 3.2 - Legislação (municipal, estadual e federal). 3.3 - Documentos de cunho mundial.</p>	10 <sup>o</sup>	60	30	
Letras - Inglês	Psicologia da Educação "A"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica.</li> <li>• Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 - Contextualização histórica. 1.2 - Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 - Implicação na prática pedagógica.</p> <p>UNIDADE 2 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p> <p>2.1 - Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 - Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 - Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 - Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 - Humanistas (Rogers e Maslow). 2.1.5 - Sociocultural (Vygotsky). 2.1.6 - Simbólico-cultural (Gardner).</p>	1 <sup>o</sup>	60	15	375

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 - Constituição Federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 - Constituição Federal. 4.2 – FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental. 5.3 - Ensino Médio.</p> <p>(SEGUE UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>6.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.2 - Educação de Jovens e Adultos. 6.3 - Educação Profissional. 6.4 - Educação Especial. 6.5 - Educação Indígena. 6.6 - Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 - Políticas educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da educação.</p>	2º	75	15	
	Oficina Introdutória à Pesquisa em Letras	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer diferentes práticas de investigação em Letras.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE PROJETOS</p> <p>1.1 - Conceituações básicas. 1.2 - Finalidades da pesquisa. 1.3 - Definição da área do conhecimento.</p> <p>UNIDADE 2 - CARACTERIZAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA</p> <p>2.1 - Identificação do objeto de estudo. 2.2 - Reconhecimento dos procedimentos metodológicos. 2.3 - Levantamento do referencial teórico.</p>	2º	45	45	
	Fundamentos da Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e políticas públicas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 - Preconceitos, estereótipos e estigmas das pessoas com deficiência construídos ao longo dos séculos : Antiguidade, Idade Média, século XVI aos dias de hoje. 1.2 - Educação Especial no Brasil: da exclusão a inclusão educacional.</p> <p>UNIDADE 2 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>2.1 – Conceitos. 2.2 – Classificações. 2.3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais e implicações educacionais.</p> <p>UNIDADE 3 - LEGISLAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICAS</p> <p>3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos. 3.2 - Legislação (municipal, estadual e federal). 3.3 - Documentos de cunho mundial.</p>	3º	60	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Núcleo de Estudos de Literatura e de Língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inserir-se em um dos projetos existentes no curso, realizando leituras orientadas para a elaboração de um anteprojeto em língua estrangeira.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ANÁLISE DE PROJETOS 1.1 - Identificação de linhas de pesquisa. 1.2 - Análise de projetos específicos na área de Letras. 1.3 - Estudo dos órgãos de financiamento de pesquisa. UNIDADE 2 – DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DE ACORDO COM O PROJETO ESCOLHIDO 2.1 - Levantamento bibliográfico. 2.2 - Definições básicas. 2.3 - Categorias de análise. UNIDADE 3 – ENSINO DA LINGUAGEM NA SOCIEDADE 3.1 - Levantamento de necessidades. 3.2 - Análise de necessidades. 3.3 - Coleta de dados para a elaboração do anteprojeto. 3.4 - Redação preliminar do anteprojeto.	3º	45	45	
	Núcleo de Estudos Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar leituras nos tópicos oferecidos, participar de discussões teóricas e desenvolver análises críticas na forma de resenhas sob orientação dos professores do núcleo.</li> </ul>	UNIDADE 1 – LEITURAS ORIENTADAS 1.1 - Definição do tema de estudo. 1.2 - Elaboração de fichamentos. UNIDADE 2 – DISCUSSÕES TEÓRICAS 2.1 - Aprofundamento do estudo dos temas. 2.2 - Análise, discussão e avaliação das leituras. UNIDADE 3 – PRODUÇÃO TEXTUAL 3.1 - Elaboração de resenhas. 3.2 - Redação preliminar da revisão da literatura .	4º	45	45	
	Didática do Inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar as teorias de ensino e aprendizagem com a docência de Literatura e de Língua Inglesa no contexto educacional e social brasileiro.</li> </ul>	UNIDADE 1 - A TEORIA DA EDUCAÇÃO 1.1 - As teorias da educação. 1.2 - Tendências pedagógicas na prática escolar: as pedagogias liberais e progressistas. UNIDADE 2 - O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O ENSINO DE LITERATURA E DE LÍNGUA INGLESA 2.1 - Bases legais do Ensino de Literatura e de Língua Inglesa. 2.2 - Política nacional de ensino de Literatura e de Língua Inglesa. 2.3 - Fatores político-sociais na formação do professor de Literatura e de Língua Inglesa. UNIDADE 3 DIDÁTICA: NOVAS PERSPECTIVAS 3.1 - Da didática técnica à didática fundamental. 3.2 - A didática e as novas perspectivas de espaço e de tempo. UNIDADE 4 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA E DE LÍNGUA INGLESA 4.1 - Formação do professor de Literatura e de Língua Inglesa. 4.2 - O papel da cultura e da literatura no ensino de Língua Inglesa. 4.3 - Novas tendências metodológicas: da interdisciplinaridade ao ciberespaço.	4º	75	30	
	Oficina de Ensino de Literatura e de Língua Estrangeira I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e discutir a literatura específica na área para a elaborar um anteprojeto, refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua e de literatura estrangeira.</li> </ul>	UNIDADE 1 – REVISÃO DA LITERATURA 1.1 - Leitura extensiva. 1.2 - Delimitação do objeto de estudo. UNIDADE 2 – VISITA À SALA DE AULA 2.1 - Observação em sala de aula como monitores. 2.2 - Elaboração de instrumentos para a coleta de dados. 2.3 - Análise e discussão dos dados. UNIDADE 3 – PARTICIPAÇÃO NA PREPARAÇÃO DE AULAS 3.1 - Seleção, adaptação e elaboração de atividades didáticas de reforço. 3.2 - Aplicação em sala de aula das atividades elaboradas. 3.3 - Avaliação do material aplicado em sala de aula.	5º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Oficina de Ensino de Literatura e de Língua Estrangeira II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar como aluno-professor nos laboratórios e oficinas de ensino pesquisa e extensão do Curso de Letras- Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.</li> </ul>	UNIDADE 1 - EXERCÍCIO PEDAGÓGICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFSM 1.1 - Levantamento de interesses e necessidades. 1.2 - Seleção de material didático. UNIDADE 2 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 2.1 - Preparação de aula. 2.2 - Atuação docente. 2.3 - Discussões sobre as experiências docentes. UNIDADE 3 - DESENVOLVIMENTO E APRESENTAÇÃO DE RELATÓRIO 3.1 - Redação do relatório das atividades desenvolvidas nos laboratórios. 3.2 - Publicação do relatório parcial na forma de um ensaio.	6º	30	30	
	Elaboração de Trabalho de Final de Graduação de Literatura e de Língua Inglesa I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar o trabalho final de graduação, na forma de um artigo acadêmico relacionado ao projeto em desenvolvimento.</li> </ul>	UNIDADE 1 – O PROJETO EM DESENVOLVIMENTO 1.1 – Conclusão do Projeto. 1.2 - Apresentação e avaliação do projeto. UNIDADE 2 – REDAÇÃO PRÉLIMINAR DO ARTIGO 2.1 – Redação. 2.2 – Discussão e avaliação formal. 2.3 - Revisão.	7º	45	45	
	Elaboração de Trabalho de Final de Graduação de Literatura e de Língua Inglesa II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar e apresentar o artigo relacionado ao trabalho final de graduação, desenvolvido ao longo do curso.</li> </ul>	UNIDADE 1 – REDAÇÃO FINAL 1.1 – Edição. 1.2 – Redação e versão final. UNIDADE 2 – APRESENTAÇÃO PÚBLICA 2.1 – Publicação do Artigo. 2.2 – Preparação para a comunicação. 2.3 – Apresentação pública e avaliação.	8º	45	45	
<b>Letras Portugues</b>	Psicologia da Educação "A"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica.</li> <li>Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas</li> </ul>	UNIDADE 1 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1.1 - Contextualização histórica. 1.2 - Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 - Implicação na prática pedagógica. UNIDADE 2 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM 2.1 - Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 - Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 - Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 - Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 - Humanistas (Rogers e Maslow). 2.1.5 - Sociocultural (Vygotsky). 2.1.6 - Simbólico-cultural (Gardner).	1º	60	15	<b>390</b>

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 - Constituição Federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 - Constituição Federal. 4.2 – FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental. 5.3 - Ensino Médio.</p> <p>(SEGUE UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>6.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.2 - Educação de Jovens e Adultos. 6.3 - Educação Profissional. 6.4 - Educação Especial. 6.5 - Educação Indígena. 6.6 - Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 - Políticas educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da educação.</p>	2º	75	15	
	Oficina Introdutória à Pesquisa em Letras	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer diferentes práticas de investigação em Letras.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE PROJETOS</p> <p>1.1 - Conceituações básicas. 1.2 - Finalidades da pesquisa. 1.3 - Definição da área do conhecimento.</p> <p>UNIDADE 2 - CARACTERIZAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA</p> <p>2.1 - Identificação do objeto de estudo. 2.2 - Reconhecimento dos procedimentos metodológicos. 2.3 - Levantamento do referencial teórico.</p>	2º	45	45	
	Produção Textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrar domínio sobre a prática de produção de texto, reconhecendo-a como um processo, uma atividade de interação e um trabalho com a língua escrita.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - LINGUAGEM, GÊNERO E INTERAÇÃO</p> <p>1.1 - Os gêneros e as condições de produção do texto escrito. 1.2 - A produção textual como processo. 1.3 – Estratégias de produção textual.</p> <p>UNIDADE 2 – TEXTUALIZAÇÃO</p> <p>2.1 – Contextualização. 2.2 – Coerência. 2.3 – Coesão.</p> <p>UNIDADE 3 – ORGANIZAÇÃO TEXTUAL</p> <p>3.1 - O modo descritivo. 3.2 - O modo narrativo. 3.3 - O modo dissertativo.</p> <p>UNIDADE 4 – ARGUMENTAÇÃO E EXPRESSÃO LINGÜÍSTICA</p> <p>4.1 – Tema. 4.2 – Tese e argumentos. 4.3 – Marcadores discursivos.</p>	2º	60	60	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Fundamentos da Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e políticas públicas.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 - Preconceitos, estereótipos e estigmas das pessoas com deficiência construídos ao longo dos séculos : Antiguidade, Idade Média, século XVI aos dias de hoje. 1.2 - Educação Especial no Brasil: da exclusão a inclusão educacional.</p> <p>UNIDADE 2 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>2.1 – Conceitos. 2.2 – Classificações. 2.3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais e implicações educacionais.</p> <p>UNIDADE 3 - LEGISLAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICAS</p> <p>3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos. 3.2 - Legislação (municipal, estadual e federal). 3.3 - Documentos de cunho mundial.</p>	3º	60	30	
	Didática do Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver competências e habilidades necessárias ao trabalho docente que o capacitarão a planejar, executar e avaliar o processo ensino-aprendizagem com atitudes críticas e responsáveis.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>UNIDADE 2 – BASES LEGAIS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO.</p> <p>UNIDADE 3 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E SUAS DECORRÊNCIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO.</p> <p>3.1 - Decorrências metodológicas das principais teorias de ensino-aprendizagem. 3.2 - As metodologias de ensino: leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística.</p> <p>UNIDADE 4 – ORGANIZAÇÃO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.</p> <p>4.1 - Planejamento de ensino: pressupostos fundamentais e suas dimensões teórico-práticas.</p>	4º	75	30	
	Núcleo de Estudos Lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher uma das temáticas propostas em estudos lingüísticos pelo DLCFL; familiarizar-se com os trabalhos desenvolvidos sobre a mesma para formular e desenvolver o seu projeto pessoal.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - ESCOLHA DO TEMA, PESQUISA BIBLIOGRÁFICA, DISCUSSÕES TEÓRICO-DIDÁTICAS</p> <p>UNIDADE 2 - DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA</p> <p>UNIDADE 3 - ADEQUAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA AO TEMA ESCOLHIDO</p> <p>UNIDADE 4 - PROPOSTA DE TRABALHO E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO</p>	5º	45	45	
	Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar um projeto individual de pesquisa de acordo com as linhas de pesquisa do DLV.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - DISCUSSÕES SOBRE AS LINHAS DE PESQUISA DO DLV, ESCOLHA DO TEMA DA PESQUISA</p> <p>UNIDADE 2 - ORGANIZAÇÃO DE UM SEMINÁRIO</p> <p>UNIDADE 3 - REVISÃO DA LITERATURA, ESCOLHA DA METODOLOGIA DA PESQUISA</p> <p>UNIDADE 4 - IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO</p>	6º	45	45	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Produção e Análise do material didático em língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, implementar, observar e avaliar recursos didáticos em Língua materna, fazendo convergir teoria e prática.</li> </ul>	UNIDADE 1 – ALUNO E PROFESSOR NO PROCESSO PEDAGÓGICO 1.1 – O aluno: necessidades, nível de desempenho. 1.2 – A linguagem: a metalinguagem do professor. UNIDADE 2 – A AULA E O PROCESSO PEDAGÓGICO 2.1 – Unidade de aula e curso e seus componentes. 2.2 – As quatro habilidades – ensinando, integrando. UNIDADE 3 – MATERIAIS E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO PEDAGÓGICO 3.1 – Materiais e Recursos. 3.2 – Gerenciamento de sala de aula.	7º	45	45	
	Núcleo de Estudos de Literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher uma das temáticas propostas para pesquisa em Literaturas de língua portuguesa; familiarizar-se com os trabalhos desenvolvidos na área de Literatura do DLV; desenvolver projeto pessoal.</li> </ul>	UNIDADE 1 – APRESENTAÇÃO DAS LINHAS DE PESQUISA; ESCOLHA DO TEMA, DISCUSSÃO DE TÉCNICAS DE PESQUISA EM LITERATURA. UNIDADE 2 - DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA, REDAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO. UNIDADE 3 - REVISÃO DA LITERATURA, ADEQUAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA AO TEMA ESCOLHIDO. UNIDADE 4 - IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO.	7º	45	45	
	Núcleo de Estudos Clássicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher uma das temáticas propostas em estudos clássicos pelo DLV; familiarizar-se com os trabalhos desenvolvidos sobre a mesma para formular e desenvolver o seu projeto pessoal.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ESCOLHA DO TEMA, PESQUISA BIBLIOGRÁFICA, DISCUSSÕES TEÓRICODIDÁTICAS UNIDADE 2 - DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA UNIDADE 3 - ADEQUAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA AO TEMA ESCOLHIDO UNIDADE 4 - PROPOSTA DE TRABALHO E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO	8º	45	45	
<b>M a t e m á t i c a - D</b>	Tópicos e Ensino de Matemática Discreta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender conceitos e resolver problemas associados a conjuntos finitos com base na aritmética dos números naturais, aplicando os resultados na solução de problemas concretos.</li> <li>Elaborar e propor alternativas didático-pedagógicas para o ensino de conteúdos constantes na ementa da disciplina, afim de melhorar o processo ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental e médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - PROGRESSÕES ARITMÉTICA E GEOMÉTRICA 1.1 - Progressão aritmética(P.A). 1.2 - Soma dos "n" primeiros termos de uma P.A. 1.3 - Progressão geométrica(P.G.). 1.4 - Taxas equivalentes. 1.5 - Soma dos "n" primeiros termos de uma P.G. 1.6 - Soma dos infinitos termos de uma P.G. UNIDADE 2 - RELAÇÕES DE RECORRÊNCIA 2.1 - Relações lineares de primeira ordem. 2.2 - Relações lineares de segunda ordem. UNIDADE 3 - MATEMÁTICA FINANCEIRA 3.1 - Juros simples. 3.2 - Juros compostos. 3.3 - Fórmula das taxas equivalentes. 3.4 - Taxas proporcionais não-equivalentes. UNIDADE 4 - ANÁLISE COMBINATÓRIA 4.1 - Os princípios aditivo e multiplicativo. 4.2 - Permutações simples. 4.3 - Arranjos simples. 4.4 - Combinações simples. 4.5 - Combinações complementares. 4.6 - Combinações com repetição. 4.7 - Permutações com repetição. 4.8 - Arranjos com repetição. 4.9 - O triângulo aritmético. 4.10- O Binômio de Newton. UNIDADE 5 - MÉDIAS E O PRINCÍPIO DAS GAVETAS 5.1 - Médias aritmética, geométrica, harmônica e quadrática. 5.2 - O Princípio das gavetas de Dirichlet e algumas aplicações. 5.3 - Desigualdade das médias. 5.4 - Aplicações a problemas de máximos e mínimos.	1º	90	30	450

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
			UNIDADE 6 - NOÇÕES DA TEORIA DOS GRAFOS 6.1 - (Multi)grafos Eulerianos. 6.2 - Isomorfismo. 6.3 - Planaridade. 6.4 - Coloração de grafos.				
	Tópicos e Ensino de Geometria Espacial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os principais resultados da geometria espacial, dando ênfase ao processo lógico-dedutivo e aos aspectos de aplicabilidade destes na resolução de problemas teóricos e práticos.</li> <li>Intuir e visualizar figuras no espaço.</li> <li>Resolver problemas de geometria espacial, utilizando técnicas de projeções.</li> <li>Elaborar e propor alternativas didático-pedagógicas para o ensino de conteúdos constantes na ementa da disciplina, afim de melhorar o processo ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - GEOMETRIA ESPACIAL 1.1 - Noções básicas. 1.1.1 - Motivação e conceitos primitivos. 1.1.2 - Os axiomas da geometria espacial. 1.2 - Posições relativas. 1.2.1 - Posições relativas entre retas no espaço. 1.2.2 - Posições relativas entre retas e planos. 1.2.3 - Posições relativas entre planos. 1.2.4 - Planos paralelos e proporcionalidade. 1.3 - Perpendicularismo. 1.3.1 - Perpendicularismo de retas. 1.3.2 - Perpendicularismo entre retas e planos. 1.3.3 - Perpendicularismo entre planos. 1.4 - Construção de figuras espaciais (sólidos geométricos). 1.4.1 - Construção de pirâmides e cones. 1.4.2 - Construção de prismas e cilindros. 1.4.3 - Construção de figuras semelhantes. 1.5 - Problemas métricos no espaço. 1.5.1 - Distância entre dois pontos. 1.5.2 - Distância de ponto a plano. 1.5.3 - Distância de ponto a reta. 1.5.4 - Distância entre retas. 1.5.5 - Distância entre planos. 1.5.6 - Ângulo entre retas. 1.5.7 - Ângulo entre planos. 1.5.8 - Ângulo entre reta e plano. 1.6 - Poliedros convexos. 1.6.1 - Definição e elementos de um poliedro convexo. 1.6.2 - Relações entre número de arestas, vértices e faces. 1.6.3 - O teorema de Euler. 1.6.4 - Os poliedros regulares. 1.6.5 - Construções dos poliedros regulares. 1.7 - Volumes e áreas de figuras espaciais. 1.7.1 - A noção do volume de figura espacial. 1.7.2 - Volume e área do paralelepípedo retângulo. 1.7.3 - O princípio de Cavalieri. 1.7.4 - Volume e área de um prisma e de uma pirâmide. 1.7.5 - Volume e área de um cilindro e de um cone. 1.7.6 - Volume e área da esfera. UNIDADE 2 - GEOMETRIA DESCRITIVA 2.1 - Estudo geométrico das projeções cilíndricas 2.1.1 - Definições e notações. 2.1.2 - Projeção cilíndrica de uma reta. 2.1.3 - Projeção cilíndrica de retas paralelas. 2.1.4 - Razão entre segmentos e suas projeções cilíndricas. 2.1.5 - Verdadeira grandeza de figuras planas e projeções. 2.1.6 - Figuras contidas em planos paralelos à direção de projeção. 2.2 - Projeções cilíndricas ortogonais. 2.2.1 - Definições e propriedades. 2.2.2 - Projeções ortogonais de segmentos. 2.2.3 - Relações entre retas ortogonais no espaço e suas projeções. 2.3 - Conceitos básicos em Geometria Descritiva. 2.3.1 - A noção de épura. 2.3.2 - Definições, nomenclatura e notações. 2.3.3 - Estudo do ponto. 2.3.4 - Representação de objetos em épura. 2.4 - Estudo da reta. 2.4.1 - Definições e nomenclaturas. 2.4.2 - Determinação de reta e pertinência de ponto a reta. 2.4.3 - Traços de uma reta nos planos de projeção. 2.4.4 - Retas notáveis: horizontal, frontal, vertical, topo, perfil, paralela a linha de terra. 2.4.5 - Posição relativa de duas retas. 2.5 - Estudo do plano. 2.5.1 - Traço de um plano. 2.5.2 - Determinação e classificação de um plano em épura. 2.5.3 - Planos notáveis: horizontal, vertical, frontal, topo, perfil, paralelo a linha de terra. 2.5.4 - Posições relativas entre retas e planos. 2.5.5 - Interseção de planos. 2.5.6 - Retas principais de um plano. 2.5.7 - Estudo de segmentos e figuras planas. 2.6 - Rebatimento. 2.6.1 - Rebatimento de planos verticais, de topo e de perfil sobre os planos de projeção. 2.6.2 - Utilidades do rebatimento. 2.6.3 - Seção de sólidos geométricos por planos.	2º	90	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Psicologia da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica.</li> <li>Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 - Contextualização histórica. 1.2 - Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 - Implicações na prática pedagógica.</p> <p>UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p> <p>2.1 - Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica, por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 - Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 - Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 - Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 - Humanista (Rogers e Maslow). 2.1.5 - Sócio-cultural (Vygotsky). 2.1.6 - Simbólico-cultural (Gardner).</p> <p>UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>3.1 - Instrumentos e métodos de observação e registro da prática educativa. 3.1.1 - Diários reflexivos e entrevistas. 3.1.2 - Concepções pessoais, perfil do profissional da área e casos de ensino.</p>	3º	90	30	
	Fundamentos Históricos, Fisiológicos e Filosóficos da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto históricoeducacional brasileiro do século XX.</li> <li>Reconhecer as análises consagradas na literatura educacional, propostas pela sociologia e pela filosofia da educação.</li> <li>Reconhecer a vinculação da história na formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - AS RELAÇÕES ESCOLA - SOCIEDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL</p> <p>1.1 - Grandes linhas teóricas da sociologia, da filosofia e história da educação do século XX. 1.2 - Situação da escola, do ensino e da formação de professores: avanços e rupturas.</p> <p>UNIDADE 2 - INTERFACES ENTRE OS SABERES SOCIOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p> <p>2.1 - Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação à formação de professores. 2.2 - Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação para compreender melhor a escola.</p> <p>UNIDADE 3 - ESCOLA CONTEMPORÂNEA E NOVOS MODELOS DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS</p> <p>3.1 - Sociedade contemporânea: características. 3.2 - Escola-Conhecimento-Docência.</p>	4º	75	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Políticas Públicas e gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 - Constituição Federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 - Constituição Federal. 4.2 – FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental. 5.3 - Ensino Médio.</p> <p>UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>6.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.2 - Educação de Jovens e Adultos. 6.3 - Educação Profissional. 6.4 - Educação Especial. 6.5 - Educação Indígena. 6.6 - Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 - Políticas educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da educação.</p>	5º	75	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Instrumentação para o Ensino da Matemática I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar métodos e técnicas que permitam um ensino de tópicos de Matemática no ensino fundamental.</li> <li>• Vivenciar o cotidiano escolar, participando das atividades das escolas de ensino fundamnetal.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES</p> <p>1.1 - Contato do aluno com a direção da escola. 1.2 - Contato do aluno com o professor da disciplina. 1.3 - Observação das atividades de sala de aula. 1.4 - Participação das atividades diárias da escola. 1.5 - Elaboração de relatório e análise das atividades de sala de aula.</p> <p>UNIDADE 2 - OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>2.1 - Objetivos gerais da educação básica. 2.2 - Objetivos gerais de Matemática para o ensino fundamental. 2.3 - Os conteúdos de Matemática para o ensino fundamental.</p> <p>UNIDADE 3 - PLANEJAMENTO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>3.1 - Seleção e organização de conteúdos programáticos. 3.2 - Análise de livros-texto. 3.2.1 - Discussão do desenvolvimento dos conteúdos básicos da Matemática nos livros didáticos mais adotados no ensino fundamental. 3.2.2 - Análise da influência de materiais didáticos para a construção de conceitos matemáticos. 3.2.3 - Análise de novas tecnologias no ensino de Matemática.</p> <p>UNIDADE 4 - O ENSINO DOS CONJUNTOS NUMÉRICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>4.1 - Os números naturais. 4.1.1 - Os números naturais como "números de contar". 4.1.2 - Operações com os números naturais e suas propriedades como caracterização destes. 4.1.3 - Representação dos números naturais como pontos de uma reta. 4.1.4 - A necessidade de se ampliar o conjunto dos números naturais. 4.2 - Os números inteiros. 4.2.1 - Estendendo o conjunto dos números naturais: os números inteiros. 4.2.2 - Definição das operações montando as propriedades características. O número zero. 4.2.3 - Representação dos números inteiros como pontos de uma reta. 4.2.4 - A necessidade de se ampliar o conjunto dos números inteiros. 4.3 - Os números racionais. 4.3.1 - O conjunto dos números racionais como extensão do conjunto dos números inteiros. 4.3.2 - Definição das operações montando as propriedades características. 4.3.3 - Representação dos números racionais como pontos de uma reta. 4.3.4 - Densidade dos racionais na reta. 4.3.5 - A existência de números que não são racionais. 4.3.6 - Grandezas comensuráveis e incommensuráveis. 4.4 - Os números reais. 4.4.1 - Os números irracionais: aproximações por seqüência de racionais. 4.4.2 - O complemento da representação dos números racionais: a reta completa.</p> <p>UNIDADE 5 - O ENSINO DA ÁLGEBRA NO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>5.1 - A construção dos símbolos algébricos. 5.2 - A passagem da aritmética para a álgebra. 5.3 - A álgebra na resolução de problemas.</p> <p>UNIDADE 6 - O ENSINO DA GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>6.1 - A geometria como modelo abstrato para descrição do espaço físico. 6.2 - A necessidade de uma estrutura axiomática-dedutiva. 6.3 - Aplicações da geometria como modelo na resolução de problemas concretos. 6.4 - Relações da geometria com a álgebra.</p>	4 <sup>o</sup>	90	90	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Laboratório em Educação Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dissertar sobre limites e possibilidades do trabalho docente na educação matemática escolar, identificando e caracterizando seus desafios, refletindo e contribuindo sobre as demandas profissionais para a prática de ensino da Matemática.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES PRÁTICAS</p> <p>1.1 - Definição e caracterização dos objetivos específicos: 1.1.1 - Acompanhar o trabalho docente, em sala de aula, de um professor de Matemática experiente; 1.1.2 - Identificar dificuldades enfrentadas no trabalho docente durante o processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar; 1.1.3 - Apresentar e discutir as dificuldades encontradas visando situar sua natureza e delinear o contexto onde se conformam e do qual emergem; 1.1.4 - Levantar, ler e avaliar bibliografias disponíveis relacionadas a temas que emergem das discussões sobre as dificuldades selecionadas, a fim de caracterizar alguns de seus aspectos em bases teóricas; 1.1.5 - Investigar argumentos teórico-explicativos em pesquisas existentes que auxiliem na formulação de hipóteses sobre como surgem, se estabelecem e se mantêm estas dificuldades durante o processo de ensino e a aprendizagem da Matemática escolar; 1.1.6 - Sugerir possibilidades para o trabalho docente no encaminhamento de soluções para as dificuldades encontradas e avaliá-las junto ao professor de Matemática; 1.1.7 - Elaborar e apresentar o trabalho final da disciplina em seminário público aos alunos do curso de Matemática.</p> <p>UNIDADE 2 – INTRODUÇÃO A TEORIA DO TRABALHO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ESCOLAR</p> <p>2.1 - Tópicos sobre os saberes docentes. 2.1.2 – O saber dos professores em seu trabalho. 2.1.3 – O saber dos professores em sua formação. 2.2 - Elaboração de plano de observação de aulas para o semestre.</p> <p>UNIDADE 3 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR</p> <p>3.1 – Observação da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar, em sala de aula, tendo o trabalho docente como unidade de análise. 3.2 – Relatório dos diários de campo e discussão teórico-prática sobre os desafios cotidianos enfrentados pelo professor de Matemática para efetivar seus planos de aula de acordo com o processo de ensino que idealiza para o sucesso dos alunos na aprendizagem da Matemática elementar. 3.3 – Levantamento e leitura bibliográfica de pesquisas pertinentes para a compreensão e avaliação crítica de fenômenos observados. 3.4 – Rediscussão teórica</p> <p>UNIDADE 4 – TRABALHO DE CONCLUSÃO DA DISCIPLINA</p> <p>4.1 – Síntese de reflexões sobre limites e possibilidades do trabalho docente para a educação matemática escolar, que inclua: 4.1.1 – Na introdução: identificação e caracterização geral, de algum desafio observado no trabalho docente diário para a educação matemática escolar; 4.1.2 – No desenvolvimento: descrição de alguns aspectos da(s) dificuldade(s) que caracteriza(m) este desafio, tais como o contexto do qual emerge(m), a natureza da(s) mesma(s) e as variáveis que envolve(m); revisão teórica de pesquisas que abordaram os temas que emergem da análise desta(s) dificuldade(s) e posições pessoais, críticas, assumidas sobre como surgem, se estabelecem e se mantêm estas dificuldades durante o processo de ensino e a aprendizagem da Matemática escolar; 4.1.3 – Na conclusão: sugestão de possibilidades para o trabalho docente no encaminhamento de soluções para as dificuldades encontradas.</p>	5º	60	60	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Instrumentação para o Ensino da Matemática II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar métodos e técnicas que permitam um ensino de tópicos de Matemática no ensino médio.</li> <li>Vivenciar o cotidiano escolar, participando das atividades das escolas de ensino médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES</p> <p>1.1 - Contato do aluno com a direção da escola. 1.2 - Contato do aluno com o professor da disciplina. 1.3 - Observação das atividades de sala de aula. 1.4 - Participação das atividades diárias da escola. 1.5 - Elaboração de relatório e análise das atividades de sala de aula.</p> <p>UNIDADE 2 - OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>2.1 - Objetivos gerais do ensino médio. 2.2 - Objetivos gerais de Matemática para o ensino médio. 2.3 - Os conteúdos de Matemática para o ensino médio.</p> <p>UNIDADE 3 - PLANEJAMENTO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>3.1 - Seleção e organização de conteúdos programáticos. 3.2 - Análise de livros-texto. 3.2.1 - Discussão do desenvolvimento dos conteúdos básicos da Matemática nos livros didáticos mais adotados no ensino médio. 3.2.2 - Análise da influência de materiais didáticos para a construção de conceitos matemáticos. 3.2.3 - Análise de novas tecnologias no ensino de Matemática.</p> <p>UNIDADE 4 - FORMALISMO MATEMÁTICO</p> <p>4.1 - Estrutura lógico-dedutiva da Matemática. 4.2 - Simbologia e linguagem da Matemática. 4.3 - Fórmulas: decorá-las? deduzi-las? 4.4 - Conceituação, manipulação e aplicações da Matemática. 4.5 - Técnicas de resolução de problemas. 4.6 - Verificação da resposta. 4.7 - Sensatez na escolha de problemas. 4.8 - Noção de aproximação (progressões geométricas infinitas, exponencial, raízes,...)</p> <p>UNIDADE 5 - FUNÇÕES NO ENSINO MÉDIO</p> <p>5.1 - Periodicidade. 5.2 - Extensão. 5.3 - Crescimento e decréscimo. 5.4 - Máximos e mínimos. 5.5 - Proporcionalidade. 5.6 - Trigonometria.</p> <p>UNIDADE 6- ÁLGEBRA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>6.1 - Análise combinatória. 6.2 - Probabilidade (noções). 6.3 - Matrizes e sistemas lineares. 6.4 - Números complexos.</p> <p>UNIDADE 7 - GEOMETRIA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>7.1 - Geometria espacial. 7.2 - Geometria analítica.</p>	5 <sup>o</sup>	90	90	
	Metodologia da Pesquisa em Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferecer bases teóricas e operacionais referentes aos aspectos metodológicos da pesquisa científica no campo da educação.</li> <li>Utilizar os procedimentos formais da pesquisa científica no campo da educação.</li> <li>Proporcionar elementos necessários à redação do trabalho científico.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - O PAPEL DA EPISTEMOLOGIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 - A teoria. 1.2 - O método e a técnica. 1.3 - A pesquisa. 1.4 - O enunciado científico.</p> <p>UNIDADE 2 - INTRODUÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO.</p> <p>2.1 - Conhecimento científico e científico. 2.2 - A relação ciência, pesquisa e sociedade: aspectos históricos e culturais. 2.3 - A pesquisa nas ciências sociais e suas interfaces com a educação.</p> <p>UNIDADE 3 - MODALIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.</p> <p>3.1 - Tipos e níveis na pesquisa. 3.2 - Abordagens metodológicas da pesquisa educacional.</p> <p>UNIDADE 4 - PLANEJAMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</p> <p>4.1 - A construção das diferentes modalidades de textos em pesquisa educacional: resenhas, resumo, artigo, ensaio e relatório. 4.2 - Elaboração de projeto de pesquisa em Educação.</p> <p>UNIDADE 5 - TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS</p> <p>5.1 - Observação. 5.2 - Entrevistas. 5.3 - Questionários.</p>	6 <sup>o</sup>	60	60	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
			UNIDADE 6 - A REDAÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO 6.1- Considerações textuais ( a redação). 6.2- Considerações pessoais (a experiência). 6.3- Considerações formais (ABNT).				
	Didática da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, executar e avaliar processos de ensino e aprendizagem da matemática escolar, em consonância com as finalidades educacionais do ensino básico e com a natureza, função e estrutura do conhecimento matemático.</li> <li>Descrever e explicar os fenômenos que envolvem as relações entre o ensino e a aprendizagem da matemática escolar.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO BRASIL</p> <p>1.1 - O contexto educacional brasileiro e o ensino da matemática. 1.1.1 – Resgate histórico do ensino da matemática no Brasil. 1.1.2 – Análise da trajetória das reformas curriculares. 1.1.3 - A educação matemática como área de pesquisa: linhas e perspectivas. 1.2 - As políticas públicas para o ensino da matemática no Brasil na década de 90. 1.2.1 – Quadro atual do ensino da matemática.</p> <p>UNIDADE 2 - FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PSICOLÓGICOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR</p> <p>2.1 – Concepções filosóficas sobre a natureza, função e estrutura do conhecimento matemático e suas implicações sobre as diferentes concepções de ensino e aprendizagem da matemática escolar. 2.1.1 - O conhecimento matemático e o ensino da matemática. 2.1.2 – Principais teorias da psicologia da aprendizagem e suas decorrências metodológicas para o ensino da matemática. 2.1.3 - Concepções de ensino e aprendizagem de matemática no Brasil: formalista clássica, formalista moderna, empírico-ativista, tecnicista, construtivista, socioetnocultural.</p> <p>UNIDADE 3 - ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR</p> <p>3.1 – Considerações sobre as noções de: transposição didática, contrato didático, situações didáticas, obstáculo epistemológico, dialética ferramenta-objeto, registros de representação, campos conceituais, engenharia didática. 3.2 – Concepções e desenvolvimento de currículos de matemática. 3.2.1 – Matemática e construção da cidadania. 3.2.2 - Interdisciplinaridade e matemática. 3.3 - Planejamento do ensino da matemática. 3.3.1 - As inter-relações professor-aluno-saber matemático. 3.3.2 - Valores e objetivos do ensino da matemática. 3.3.3 - Seleção e organização de conteúdos. 3.3.3.1 - Os programas para o ensino da matemática de nível fundamental e médio. Conteúdos, objetivos específicos e metodologias. 3.4 - Situações didáticas e materiais didáticos. 3.4.1 - Resolução de Problemas. 3.4.2 - Modelagem matemática. 3.4.3 - Jogos. 3.4.4 - História da matemática. 3.4.5 - Tecnologias da informação e comunicação. 3.4.6 - Projetos. 3.5 - Métodos e técnicas gerais de ensino aplicadas a matemática. 3.6 - Avaliação em matemática.</p> <p>UNIDADE 4 – PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR BÁSICA</p>	6º	90	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
Matemática - N	Tópicos e Ensino de Matemática Discreta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender conceitos e resolver problemas associados a conjuntos finitos com base na aritmética dos números naturais, aplicando os resultados na solução de problemas concretos.</li> <li>Elaborar e propor alternativas didático-pedagógicas para o ensino de conteúdos constantes na ementa da disciplina, afim de melhorar o processo ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental e médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PROGRESSÕES ARITMÉTICA E GEOMÉTRICA</p> <p>1.1 - Progressão aritmética(P.A). 1.2 - Soma dos "n" primeiros termos de uma P.A. 1.3 - Progressão geométrica(P.G.). 1.4 - Taxas equivalentes. 1.5 - Soma dos "n" primeiros termos de uma P.G. 1.6 - Soma dos infinitos termos de uma P.G.</p> <p>UNIDADE 2 - RELAÇÕES DE RECORRÊNCIA</p> <p>2.1 - Relações lineares de primeira ordem. 2.2 - Relações lineares de segunda ordem.</p> <p>UNIDADE 3 - MATEMÁTICA FINANCEIRA</p> <p>3.1 - Juros simples. 3.2 - Juros compostos. 3.3 - Fórmula das taxas equivalentes. 3.4 - Taxas proporcionais não-equivalentes.</p> <p>UNIDADE 4 - ANÁLISE COMBINATÓRIA</p> <p>4.1 - Os princípios aditivo e multiplicativo. 4.2 - Permutações simples. 4.3 - Arranjos simples. 4.4 - Combinações simples. 4.5 - Combinações complementares. 4.6 - Combinações com repetição. 4.7 - Permutações com repetição. 4.8 - Arranjos com repetição. 4.9 - O triângulo aritmético. 4.10- O Binômio de Newton.</p> <p>UNIDADE 5 - MÉDIAS E O PRINCÍPIO DAS GAVETAS</p> <p>5.1 - Médias aritmética, geométrica, harmônica e quadrática. 5.2 - O Princípio das gavetas de Dirichlet e algumas aplicações. 5.3 - Desigualdade das médias. 5.4 - Aplicações a problemas de máximos e mínimos.</p> <p>UNIDADE 6 - NOÇÕES DA TEORIA DOS GRAFOS</p> <p>6.1 - (Multi)grafos Eulerianos. 6.2 - Isomorfismo. 6.3 - Planaridade. 6.4 - Coloração de grafos</p>	1º	90	30	450
	Psicologia da Educação "A"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica.</li> <li>Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 - Contextualização histórica. 1.2 - Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 - Implicações na prática pedagógica.</p> <p>UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p> <p>2.1 - Principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica, por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 - Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 - Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 - Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 - Humanista (Rogers e Maslow). 2.1.5 - Sócio-cultural (Vygotsky). 2.1.6 - Simbólico-cultural (Gardner).</p> <p>UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>3.1 - Instrumentos e métodos de observação e registro da prática educativa. 3.1.1 - Diários reflexivos e entrevistas. 3.1.2 - Concepções pessoais, perfil do profissional da área e casos de ensino.</p>	2º	90	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Tópicos e Ensino de Geometria Espacial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os principais resultados da geometria espacial, dando ênfase ao processo lógico-dedutivo e aos aspectos de aplicabilidade destes na resolução de problemas teóricos e práticos.</li> <li>Intuir e visualizar figuras no espaço.</li> <li>Resolver problemas de geometria espacial, utilizando técnicas de projeções.</li> <li>Elaborar e propor alternativas didático-pedagógicas para o ensino de conteúdos constantes na ementa da disciplina, afim de melhorar o processo ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - GEOMETRIA ESPACIAL</p> <p>1.1 - Noções básicas. 1.1.1 - Motivação e conceitos primitivos. 1.1.2 - Os axiomas da geometria espacial. 1.2 - Posições relativas. 1.2.1 - Posições relativas entre retas no espaço. 1.2.2 - Posições relativas entre retas e planos. 1.2.3 - Posições relativas entre planos. 1.2.4 - Planos paralelos e proporcionalidade. 1.3 - Perpendicularismo. 1.3.1 - Perpendicularismo de retas. 1.3.2 - Perpendicularismo entre retas e planos. 1.3.3 - Perpendicularismo entre planos. 1.4 - Construção de figuras espaciais (sólidos geométricos). 1.4.1 - Construção de pirâmides e cones. 1.4.2 - Construção de prismas e cilindros. 1.4.3 - Construção de figuras semelhantes. 1.5 - Problemas métricos no espaço. 1.5.1 - Distância entre dois pontos. 1.5.2 - Distância de ponto a plano. 1.5.3 - Distância de ponto a reta. 1.5.4 - Distância entre retas. 1.5.5 - Distância entre planos. 1.5.6 - Ângulo entre retas. 1.5.7 - Ângulo entre planos. 1.5.8 - Ângulo entre reta e plano. 1.6 - Poliedros convexos. 1.6.1 - Definição e elementos de um poliedro convexo. 1.6.2 - Relações entre número de arestas, vértices e faces. 1.6.3 - O teorema de Euler. 1.6.4 - Os poliedros regulares. 1.6.5 - Construções dos poliedros regulares. 1.7 - Volumes e áreas de figuras espaciais. 1.7.1 - A noção do volume de figura espacial. 1.7.2 - Volume e área do paralelepípedo retângulo. 1.7.3 - O princípio de Cavalieri. 1.7.4 - Volume e área de um prisma e de uma pirâmide. 1.7.5 - Volume e área de um cilindro e de um cone. 1.7.6 - Volume e área da esfera.</p> <p>UNIDADE 2 - GEOMETRIA DESCRITIVA</p> <p>2.1 - Estudo geométrico das projeções cilíndricas 2.1.1 - Definições e notações. 2.1.2 - Projeção cilíndrica de uma reta. 2.1.3 - Projeção cilíndrica de retas paralelas. 2.1.4 - Razão entre segmentos e suas projeções cilíndricas. 2.1.5 - Verdadeira grandeza de figuras planas e projeções. 2.1.6 - Figuras contidas em planos paralelos à direção de projeção. 2.2 - Projeções cilíndricas ortogonais. 2.2.1 - Definições e propriedades. 2.2.2 - Projeções ortogonais de segmentos. 2.2.3 - Relações entre retas ortogonais no espaço e suas projeções. 2.3 - Conceitos básicos em Geometria Descritiva. 2.3.1 - A noção de épura. 2.3.2 - Definições, nomenclatura e notações. 2.3.3 - Estudo do ponto. 2.3.4 - Representação de objetos em épura. 2.4 - Estudo da reta. 2.4.1 - Definições e nomenclaturas. 2.4.2 - Determinação de reta e pertinência de ponto a reta. 2.4.3 - Traços de uma reta nos planos de projeção. 2.4.4 - Retas notáveis: horizontal, frontal, vertical, topo, perfil, paralela a linha de terra. 2.4.5 - Posição relativa de duas retas. 2.5 - Estudo do plano. 2.5.1 - Traço de um plano. 2.5.2 - Determinação e classificação de um plano em épura. 2.5.3 - Planos notáveis: horizontal, vertical, frontal, topo, perfil, paralelo a linha de terra. 2.5.4 - Posições relativas entre retas e planos. 2.5.5 - Interseção de planos. 2.5.6 - Retas principais de um plano. 2.5.7 - Estudo de segmentos e figuras planas. 2.6 - Rebatimento. 2.6.1 - Rebatimento de planos verticais, de topo e de perfil sobre os planos de projeção. 2.6.2 - Utilidades do rebatimento. 2.6.3 - Seção de sólidos geométricos por planos.</p>	4 <sup>o</sup>	90	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto históricoeducacional brasileiro do século XX.</li> <li>Reconhecer as análises consagradas na literatura educacional, propostas pela sociologia e pela filosofia da educação.</li> <li>Reconhecer a vinculação da história na formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - AS RELAÇÕES ESCOLA - SOCIEDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL</p> <p>1.1 - Grandes linhas teóricas da sociologia, da filosofia e história da educação do século XX. 1.2 - Situação da escola, do ensino e da formação de professores: avanços e rupturas.</p> <p>UNIDADE 2 - INTERFACES ENTRE OS SABERES SOCIOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p> <p>2.1 - Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação à formação de professores. 2.2 – Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação para compreender melhor a escola.</p> <p>UNIDADE 3 - ESCOLA CONTEMPORÂNEA E NOVOS MODELOS DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 3.1 - Sociedade contemporânea: características. 3.2 - Escola-Conhecimento-Docência.</p>	5º	75	15	
	Políticas Públicas e gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 - Constituição Federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 - Constituição Federal. 4.2 – FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental. 5.3 - Ensino Médio.</p> <p>UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>6.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais. 6.2 - Educação de Jovens e Adultos. 6.3 - Educação Profissional. 6.4 - Educação Especial. 6.5 - Educação Indígena. 6.6 - Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 - Políticas educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da educação.</p>	6º	75	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Laboratório em Educação Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dissertar sobre limites e possibilidades do trabalho docente na educação matemática escolar, identificando e caracterizando seus desafios, refletindo e contribuindo sobre as demandas profissionais para a prática de ensino da Matemática.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES PRÁTICAS</p> <p>1.1 - Definição e caracterização dos objetivos específicos: 1.1.1 - Acompanhar o trabalho docente, em sala de aula, de um professor de Matemática experiente; 1.1.2 - Identificar dificuldades enfrentadas no trabalho docente durante o processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar; 1.1.3 - Apresentar e discutir as dificuldades encontradas visando situar sua natureza e delinear o contexto onde se conformam e do qual emergem; 1.1.4 - Levantar, ler e avaliar bibliografias disponíveis relacionadas a temas que emergem das discussões sobre as dificuldades selecionadas, a fim de caracterizar alguns de seus aspectos em bases teóricas; 1.1.5 - Investigar argumentos teórico-explicativos em pesquisas existentes que auxiliem na formulação de hipóteses sobre como surgem, se estabelecem e se mantêm estas dificuldades durante o processo de ensino e a aprendizagem da Matemática escolar; 1.1.6 - Sugerir possibilidades para o trabalho docente no encaminhamento de soluções para as dificuldades encontradas e avaliá-las junto ao professor de Matemática; 1.1.7 - Elaborar e apresentar o trabalho final da disciplina em seminário público aos alunos do curso de Matemática.</p> <p>UNIDADE 2 – INTRODUÇÃO A TEORIA DO TRABALHO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ESCOLAR</p> <p>2.1 - Tópicos sobre os saberes docentes. 2.1.2 – O saber dos professores em seu trabalho. 2.1.3 – O saber dos professores em sua formação. 2.2 - Elaboração de plano de observação de aulas para o semestre.</p> <p>UNIDADE 3 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR</p> <p>3.1 – Observação da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar, em sala de aula, tendo o trabalho docente como unidade de análise. 3.2 – Relatório dos diários de campo e discussão teórico-prática sobre os desafios cotidianos enfrentados pelo professor de Matemática para efetivar seus planos de aula de acordo com o processo de ensino que idealiza para o sucesso dos alunos na aprendizagem da Matemática elementar. 3.3 – Levantamento e leitura bibliográfica de pesquisas pertinentes para a compreensão e avaliação crítica de fenômenos observados. 3.4 – Rediscussão teórica</p> <p>UNIDADE 4 – TRABALHO DE CONCLUSÃO DA DISCIPLINA</p> <p>4.1 – Síntese de reflexões sobre limites e possibilidades do trabalho docente para a educação matemática escolar, que inclua: 4.1.1 – Na introdução: identificação e caracterização geral, de algum desafio observado no trabalho docente diário para a educação matemática escolar; 4.1.2 – No desenvolvimento: descrição de alguns aspectos da(s) dificuldade(s) que caracteriza(m) este desafio, tais como o contexto do qual emerge(m), a natureza da(s) mesma(s) e as variáveis que envolve(m); revisão teórica de pesquisas que abordaram os temas que emergem da análise desta(s) dificuldade(s) e posições pessoais, críticas, assumidas sobre como surgem, se estabelecem e se mantêm estas dificuldades durante o processo de ensino e a aprendizagem da Matemática escolar; 4.1.3 – Na conclusão: sugestão de possibilidades para o trabalho docente no encaminhamento de soluções para as dificuldades encontradas; Avaliação que o professor de Matemática acompanhado faz da sugestão.</p>	6º	60	60	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Metodologia da Pesquisa em Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferecer bases teóricas e operacionais referentes aos aspectos metodológicos da pesquisa científica no campo da educação.</li> <li>Utilizar os procedimentos formais da pesquisa científica no campo da educação.</li> <li>Proporcionar elementos necessários à redação do trabalho científico.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - O PAPEL DA EPISTEMOLOGIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 1.1 - A teoria. 1.2 - O método e a técnica. 1.3 - A pesquisa. 1.4 - O enunciado científico.</p> <p>UNIDADE 2 - INTRODUÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2.1 - Conhecimento científico e acientífico. 2.2 - A relação ciência, pesquisa e sociedade: aspectos históricos e culturais. 2.3 - A pesquisa nas ciências sociais e suas interfaces com a educação.</p> <p>UNIDADE 3 - MODALIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 3.1 - Tipos e níveis na pesquisa. 3.2 - Abordagens metodológicas da pesquisa educacional.</p> <p>UNIDADE 4 - PLANEJAMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 4.1 - A construção das diferentes modalidades de textos em pesquisa educacional: educacional: resenhas, resumo, artigo, ensaio e relatório. 4.2 - Elaboração de projeto de pesquisa em Educação.</p> <p>UNIDADE 5 - TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS 5.1 - Observação. 5.2 - Entrevistas. 5.3 - Questionários.</p> <p>UNIDADE 6 - A REDAÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO 6.1- Considerações textuais ( a redação). 6.2- Considerações pessoais (a experiência). 6.3- Considerações formais (ABNT).</p>	7 <sup>o</sup>	60	60	
	Instrumentação para o Ensino da Matemática I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar métodos e técnicas que permitam um ensino de tópicos de Matemática no ensino fundamental.</li> <li>Vivenciar o cotidiano escolar, participando das atividades das escolas de ensino fundamnetal.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES 1.1 - Contato do aluno com a direção da escola. 1.2 - Contato do aluno com o professor da disciplina. 1.3 - Observação das atividades de sala de aula. 1.4 - Participação das atividades diárias da escola. 1.5 - Elaboração de relatório e análise das atividades de sala de aula. UNIDADE 2 - OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 2.1 - Objetivos gerais da educação básica. 2.2 - Objetivos gerais de Matemática para o ensino fundamental. 2.3 - Os conteúdos de Matemática para o ensino fundamental. UNIDADE 3 - PLANEJAMENTO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 3.1 - Seleção e organização de conteúdos programáticos. 3.2 - Análise de livros-texto. 3.2.1 - Discussão do desenvolvimento dos conteúdos básicos da Matemática nos livros didáticos mais adotados no ensino fundamental. 3.2.2 - Análise da influência de materiais didáticos para a construção de conceitos matemáticos. 3.2.3 - Análise de novas tecnologias no ensino de Matemática. UNIDADE 4 - O ENSINO DOS CONJUNTOS NUMÉRICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL 4.1 - Os números naturais. 4.1.1 - Os números naturais como "números de contar". 4.1.2 - Operações com os números naturais e suas propriedades como caracterização destes. 4.1.3 - Representação dos números naturais como pontos de uma reta. 4.1.4 - A necessidade de se ampliar o conjunto dos números naturais. 4.2 - Os números inteiros. 4.2.1 - Estendendo o conjunto dos números naturais: os números inteiros. 4.2.2 - Definição das operações montando as propriedades características. O número zero. 4.2.3 - Representação dos números inteiros como pontos de uma reta. 4.2.4 - A necessidade de se ampliar o conjunto dos números inteiros. 4.3 - Os números racionais. 4.3.1 - O conjunto dos números racionais como extensão do conjunto dos números inteiros. 4.3.2 - Definição das operações montando as propriedades características. 4.3.3 - Representação dos números racionais como pontos de uma reta. 4.3.4 - Densidade dos racionais na reta. 4.3.5 - A existência de números que não são racionais. 4.3.6 - Grandezas comensuráveis e incommensuráveis. 4.4 - Os números reais. 4.4.1 - Os números irracionais: aproximações por seqüência de racionais. 4.4.2 - O complemento da representação dos números racionais: a reta completa. UNIDADE 5 - O ENSINO DA ÁLGEBRA NO ENSINO FUNDAMENTAL 5.1 - A construção dos símbolos algébricos. 5.2 - A passagem da aritmética para a álgebra. 5.3 - A álgebra na resolução de problemas. UNIDADE 6 - O ENSINO DA GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 6.1 - A geometria como modelo abstrato para descrição do espaço físico. 6.2 - A necessidade de uma estrutura axiomática-dedutiva. 6.3 - Aplicações da geometria como modelo na resolução de problemas concretos. 6.4 - Relações da geometria com a álgebra.</p>	7 <sup>o</sup>	90	90	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Didática da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, executar e avaliar processos de ensino e aprendizagem da matemática escolar, em consonância com as finalidades educacionais do ensino básico e com a natureza, função e estrutura do conhecimento matemático.</li> <li>Descrever e explicar os fenômenos que envolvem as relações entre o ensino e a aprendizagem da matemática escolar.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO BRASIL</p> <p>1.1 - O contexto educacional brasileiro e o ensino da matemática. 1.1.1 – Resgate histórico do ensino da matemática no Brasil. 1.1.2 – Análise da trajetória das reformas curriculares. 1.1.3 - A educação matemática como área de pesquisa: linhas e perspectivas. 1.2 - As políticas públicas para o ensino da matemática no Brasil na década de 90. 1.2.1 – Quadro atual do ensino da matemática.</p> <p>UNIDADE 2 - FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PSICOLÓGICOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR</p> <p>2.1 – Concepções filosóficas sobre a natureza, função e estrutura do conhecimento matemático e suas implicações sobre as diferentes concepções de ensino e aprendizagem da matemática escolar. 2.1.1 - O conhecimento matemático e o ensino da matemática. 2.1.2 – Principais teorias da psicologia da aprendizagem e suas decorrências metodológicas para o ensino da matemática. 2.1.3 - Concepções de ensino e aprendizagem de matemática no Brasil: formalista clássica, formalista moderna, empírico-ativista, tecnicista, construtivista, socioetnocultural.</p> <p>UNIDADE 3 - ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR</p> <p>3.1 – Considerações sobre as noções de: transposição didática, contrato didático, situações didáticas, obstáculo epistemológico, dialética ferramenta-objeto, registros de representação, campos conceituais, engenharia didática. 3.2 – Concepções e desenvolvimento de currículos de matemática. 3.2.1 – Matemática e construção da cidadania. 3.2.2 - Interdisciplinaridade e matemática. 3.3 - Planejamento do ensino da matemática. 3.3.1 - As inter-relações professor-aluno-saber matemático. 3.3.2 - Valores e objetivos do ensino da matemática. 3.3.3 - Seleção e organização de conteúdos. 3.3.3.1 - Os programas para o ensino da matemática de nível fundamental e médio. Conteúdos, objetivos específicos e metodologias. 3.4 - Situações didáticas e materiais didáticos. 3.4.1 - Resolução de Problemas. 3.4.2 - Modelagem matemática. 3.4.3 - Jogos. 3.4.4 - História da matemática. 3.4.5 - Tecnologias da informação e comunicação. 3.4.6 - Projetos. 3.5 - Métodos e técnicas gerais de ensino aplicadas a matemática. 3.6 - Avaliação em matemática.</p> <p>UNIDADE 4 – PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR BÁSICA</p>	8º	90	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Instrumentação para o Ensino da Matemática II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar métodos e técnicas que permitam um ensino de tópicos de Matemática no ensino médio.</li> <li>• Vivenciar o cotidiano escolar, participando das atividades das escolas de ensino médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES</p> <p>1.1 - Contato do aluno com a direção da escola. 1.2 - Contato do aluno com o professor da disciplina. 1.3 - Observação das atividades de sala de aula. 1.4 - Participação das atividades diárias da escola. 1.5 - Elaboração de relatório e análise das atividades de sala de aula.</p> <p>UNIDADE 2 - OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>2.1 - Objetivos gerais do ensino médio. 2.2 - Objetivos gerais de Matemática para o ensino médio. 2.3 - Os conteúdos de Matemática para o ensino médio.</p> <p>UNIDADE 3 - PLANEJAMENTO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>3.1 - Seleção e organização de conteúdos programáticos. 3.2 - Análise de livros-texto. 3.2.1 - Discussão do desenvolvimento dos conteúdos básicos da Matemática nos livros didáticos mais adotados no ensino médio. 3.2.2 - Análise da influência de materiais didáticos para a construção de conceitos matemáticos. 3.2.3 - Análise de novas tecnologias no ensino de Matemática.</p> <p>UNIDADE 4 - FORMALISMO MATEMÁTICO</p> <p>4.1 - Estrutura lógico-dedutiva da Matemática. 4.2 - Simbologia e linguagem da Matemática. 4.3 - Fórmulas: decorá-las? deduzi-las? 4.4 - Conceituação, manipulação e aplicações da Matemática. 4.5 - Técnicas de resolução de problemas. 4.6 - Verificação da resposta. 4.7 - Sensatez na escolha de problemas. 4.8 - Noção de aproximação (progressões geométricas infinitas, exponencial, raízes,...)</p> <p>UNIDADE 5 - FUNÇÕES NO ENSINO MÉDIO</p> <p>5.1 - Periodicidade. 5.2 - Extensão. 5.3 - Crescimento e decréscimo. 5.4 - Máximos e mínimos. 5.5 - Proporcionalidade. 5.6 - Trigonometria.</p> <p>UNIDADE 6- ÁLGEBRA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>6.1 - Análise combinatória. 6.2 - Probabilidade (noções). 6.3 - Matrizes e sistemas lineares. 6.4 - Números complexos.</p> <p>UNIDADE 7 - GEOMETRIA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>7.1 - Geometria espacial. 7.2 - Geometria analítica.</p>	8 <sup>o</sup>	90	90	
Música	Educação Musical III: Ênfase na Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os diferentes conceitos de infância que estão presentes no cotidiano e na escola.</li> <li>• Problematicar a relação de crianças com as músicas.</li> <li>• Localizar problemáticas do ensino musical escolar relacionadas a presença da aula de música e a escolha de conteúdos.</li> <li>• Relatar suas experiências de aluno e ou professor.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A INFÂNCIA E A MÚSICA</p> <p>1.1 - (des)construções do conceito de infância. 1.2 - abordagens psicológicas de música e infância. 1.3 - abordagens sociológicas de música e infância.</p> <p>UNIDADE 2 - A MÚSICA E A "ESCOLA"</p> <p>2.1 - Defesa da música com área a ser ensinada. 2.2 - Abordagens para a educação musical escolar. 2.3 - A problemática da escolha de repertórios.</p> <p>UNIDADE 3 - RELATO DE EXPERIÊNCIAS</p> <p>3.1 - Modos de relatar a própria experiência. 3.2 - Discussão das experiências. 3.3 - Elaboração de imagens de infância e profissionalidade docente.</p>	3 <sup>o</sup>	30	30	405

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Educação Musical IV: Ênfase na Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar as diferentes teorias sobre juventude, adolescência e suas relações com as práticas pedagógico-musicais.</li> <li>Estar atento às diferentes maneiras como os adolescentes se relacionam com as músicas.</li> <li>Selecionar dados significativos da observação de práticas pedagógico-musicais</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - TEORIAS SOBRE ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE</p> <p>1.1 - conceitos de adolescência e juventude. 1.2 - identidades juvenis e identidades musicais. 1.3 - práticas pedagógico-musicais e identidades culturais.</p> <p>UNIDADE 2 - DIFERENTES OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL DE ADOLESCENTES</p> <p>2.1 - O formal e o (in)formal no ensino da música. 2.2 - música, mídia e educação. 2.3 - novos modos de vivenciar e falar sobre música.</p> <p>UNIDADE 3 - OBSERVANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS</p> <p>3.1 - observação participante. 3.2 - confecção de diários de campo. 3.3 - selecionando dados. 3.4 - discussão sobre os dados selecionados.</p>	4º	30	30	
	Práticas Instrumentais IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrar habilidades necessárias para performance em público, com fluência na leitura das obras.</li> <li>Conhecer, interpretar, identificar estilos e instrumentação de músicas e compositores brasileiros, incluindo tendências contemporâneas e regionais.</li> <li>Utilizar a técnica e leitura musical a serviço de novas composições e arranjos de câmara.</li> <li>Conhecer criticamente estudos sobre novos paradigmas na educação e novas metodologias de aprendizagem.</li> <li>Criar arranjos empregando elementos característicos da música popular brasileira.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - ESTUDOS AVANÇADOS DE LEITURA MUSICAL</p> <p>1.1 - Arranjos e desenvolvimento musical para música de câmara. 1.2 - Repertório de música brasileira. 1.3 - Técnica de nível avançado. 1.4 - Estudos como solista e em grupo.</p> <p>UNIDADE 2 - A MÚSICA E O COTIDIANO - ABORDAGENS E OLHARES SOBRE O FAZER MUSICAL</p> <p>2.1 - Estudos sobre os novos paradigmas de educação. 2.2 - Metodologias para a aprendizagem e prática musical em grupo. 2.3 - Desenvolvimento de repertório; duetos, trios e outros grupos musicais instrumentais.</p> <p>UNIDADE 3 - A PRÁTICA DA PERFORMANCE EM DIFERENTES CONTEXTOS</p> <p>3.1 - A interpretação da Música de Câmara. 3.2 - Interpretação da música contemporânea. 3.3 - Musicalidade e estilo da música instrumental brasileira. 3.4 - Arranjo e composição no estilo da música instrumental brasileira.</p>	4º	15	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Didática Musical I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a área de educação musical escolar e suas interfaces com outras áreas de conhecimentos.</li> <li>Conhecer diferentes níveis e tipos de planejamentos em educação musical.</li> <li>Utilizar parâmetros de avaliação para a educação musical.</li> <li>Reconhecer a história e importância da profissão de professor de música - educador musical.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A NATUREZA DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA</p> <p>1.1 - Constituição epistemológica do campo da educação musical. 1.2 - O ensino de Música na escola: o que ensinar? como ensinar? para quem ensinar?</p> <p>UNIDADE 2 - PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <p>2.1 - Níveis de planejamento. 2.2 - Planos de ensino. 2.3 - Planos de aula. 2.4 - Tipos de planejamento em música: educação musical geral, educação musical instrumental (ensino individual e coletivo); educação musical coral 2.5 - Elaboração e execução de planejamento em Educação Musical;</p> <p>UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL</p> <p>3.1 - Razões para avaliar. 3.2 - Tipos de avaliação. 3.3 - Aplicação em sala de aula de formas avaliativas.</p> <p>UNIDADE 4 - PROFISSÃO PROFESSOR - EDUCADOR MUSICAL</p> <p>4.1 - Formação e profissão do educador musical. 4.2 - Habilidades e conhecimentos musicais. 4.3 - Formação continuada e auto-avaliação. 4.4 - Professores de educação musical em espaços pedagógicos.</p>	5º	60	60	
	Canto Coral III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar com habilidade vocal o repertório proposto.</li> <li>Desenvolver solfejo melódico e rítmico.</li> <li>Cantar com ótimo nível técnico-musical as obras propostas.</li> <li>Diferenciar musicalmente as obras de períodos musicais diversos.</li> <li>Participar em recital de música vocal "a cappella" e com acompanhamento.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - TÉCNICA VOCAL</p> <p>1.1 - Exercícios de relaxamento. 1.2 - Exercícios de controle respiratório. 1.3 - Exercícios de força para o fortalecimento da musculatura abdominal. 1.4 - Vocalizes: 1.4.1 Aumento da extensão vocal. 1.4.2 Limpeza dos sons. 1.4.3 Agilidade vocal. 1.4.4 Precisão de ataque, afinação, dinâmica. 1.4.5 Diferenças sonoras.</p> <p>UNIDADE 2 – REPERTÓRIO</p> <p>2.1 - Renascença. Barroco e Clássico. 2.2 - Musica Popular e do Folclore Brasileiro. 2.3 - Obras representativas do Romantismo. 2.4 - Obras representativas do Impressionismo. 2.5 - Obras representativas do século XX.</p>	5º	30	30	
	Didática Musical II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as principais correntes pedagógicas de educação musical no Brasil.</li> <li>Conhecer propostas e métodos de educação musical estrangeiros.</li> <li>Compreender a essência de um programa de educação musical.</li> <li>Elaborar uma proposta de programa de educação musical.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - CORRENTES PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <p>1.1 - Propostas e Métodos no Brasil. 1.2 - Proposta Villa-Lobos. 1.3 - Método Gazzi de Sá. 1.4 - Método Sá Pereira. 1.5 - Proposta Liddy Chiaffarelli Mignone. 1.6 - Proposta de Anita Guarnieri. 1.7 - Proposta de Hans Joaquim Koellheutter. 1.8 - Trabalho de Teca de Brito Alencar. 1.9 - Trabalho de Josete Féres. 1.10 - Trabalho de Carmen Metting Rocha.</p> <p>UNIDADE 2 - PROPOSTAS E MÉTODOS ESTRANGEIROS</p> <p>2.1 - Emile Jaques-Dalcroze. 2.2 - Método Willems. 2.3 - Método Orff. 2.4 - Método Kodály. 2.5 - Método Suzuki. 2.6 - Edwin Gordon. 2.7 - Keith Swanwick. 2.8 - Murray Shafer. 2.9 - Paynter.</p> <p>UNIDADE 3 - OS CONTEÚDOS DA AULA DE MÚSICA</p> <p>3.1 - Jogos e atividades musicais. 3.2 - Análise e seleção de repertório.</p> <p>UNIDADE 4 - A NATUREZA DO PROGRAMA DE MÚSICA</p> <p>4.1 - Metas e objetivos do programa de Música. 4.2 - Programa de música na Educação Infantil, ensino fundamental e médio.</p>	6º	45	45	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Práticas Educativas I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os múltiplos espaços de atuação do educador musical.</li> <li>Realizar projetos de ação em diferentes espaços de produção musical (escolas, vilas, asilos, orfanatos, estúdios de gravação, entre outros).</li> </ul>	UNIDADE 1 - MÚLTIPLOS ESPAÇOS DE REALIZAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL 1.1 - Espaços de atuação formal. 1.2 - Espaços de atuação não-formal e informal. UNIDADE 2 - PROJETOS DE PRODUÇÃO E REALIZAÇÃO MUSICAL 2.1 - Escolha do espaço. 2.2 - O grupo social envolvido e suas necessidades. 2.3 - Dinâmicas Organizacionais e Administrativas do grupo musical. 2.4 - Proposta de trabalho. 2.5 - Realização musical continuada. 2.6 - Reflexão sobre os resultados obtidos. 2.7 - Montagem de Relatórios Finais.	6º	60	60	
	Práticas Educativas II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver atividades de práticas educativas em múltiplos espaços de atuação do educador musical. Desenvolver repertórios musicais condizentes com as necessidades do grupo social de cada espaço de atuação musical.</li> <li>Produzir relatórios reflexivos sobre as experiências pedagógico-musicais desenvolvidas.</li> </ul>	UNIDADE 1 - O ESPAÇO DE REALIZAÇÃO MUSICAL 1.1 - Realidade e perspectivas. 1.2 - Planejamento, ação e reflexão. UNIDADE 2 - GRUPOS MUSICAIS 2.1 - Infantis. 2.2 - Adultos. 2.3 - Montagem de grupos. 2.4 - Escolha de repertório musical. 2.5 - Dinâmicas de trabalho. UNIDADE 3 - PRÁTICA E RESULTADOS DE TRABALHO 3.1 - Preparação do trabalho. 3.2 - Prática de ensaio. 3.3 - Dinâmica de grupo. 3.4 - A realização musical como etapa de trabalho. 3.5 - Reflexão sobre o planejamento e os resultados obtidos. 3.6 - Montagem de Relatórios Finais.	7º	75	75	
	Recital de Conclusão de Curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conceber e realizar o Recital de Conclusão de Curso, colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante o Curso.</li> </ul>	UNIDADE 1 - ESCOLHA DE REPERTÓRIO 1.1 - Levantamento das possibilidades instrumentais e corais do grupo. 1.2 - Importância histórica das peças escolhidas. UNIDADE 2 - ADAPTAÇÃO DE REPERTÓRIO 2.1 - Reharmonização das peças escolhidas. 2.2 - Arranjo instrumental das peças escolhidas. 2.3 - Arranjo vocal para as peças escolhidas.	8º	60	60	
Pedagogia - D	PED I - Educação, Tempos e Espaços	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância do papel do professor no campo educacional, a partir da reflexão acerca da trajetória educacional nos diferentes tempos e espaços.</li> </ul>	Este eixo refere-se aos conhecimentos básicos do pensamento educacional imprescindíveis para a construção da identidade do futuro pedagogo. A Articulação dos conhecimentos construídos nas disciplinas de Pesquisa e Educação I: metodologia científica; Educação especial: fundamentos; Introdução à Pedagogia; Psicologia da Educação I; História da Educação; Sociologia da Educação I; Filosofia da Educação, com as práticas educativas possibilitará ao aluno situar-se frente ao objeto de sua formação profissional.	1º	30	30	300
	PED II - Conhecimento e Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular os diversos conhecimentos da educação com a prática do trabalho docente, construindo suporte teórico para promover as leituras acerca da Infância.</li> </ul>	Esse eixo refere-se à ampliação e ao aprofundamento dos saberes construídos no eixo da EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS, acerca do pensamento educacional no que concerne a construção da identidade do futuro pedagogo. As disciplinas de: Pesquisa e Educação II: bases epistemológicas da pesquisa; Políticas Públicas na Educação Básica; Sociologia da Educação II; Filosofia da Educação II; História da Educação Brasileira; Psicologia da Educação II; Comunicação em Língua Portuguesa I, promoverão o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira.	2º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	PED III - Contextos e Organização Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar.</li> </ul>	<p>Esse eixo refere-se aplicação dos saberes construídos nos dois eixos anteriores: EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo e, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira.</p> <p>Os conhecimentos estudados e construídos nas disciplinas de: Pesquisa e Educação III: bases metodológicas; Libras; Gestão da Educação Básica; Didática; Educação Especial: processo de inclusão; Literatura infantil; Comunicação em Língua Portuguesa I; Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação; promoverão as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam promover a leitura de como estão sendo gestados os princípios teóricos inerentes a estas disciplinas, suas aplicabilidades e implicações.</p>	3º	30	30	
	PED IV - Saberes e Fazer na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil.</li> </ul>	<p>Esse eixo refere-se aplicação dos saberes construídos nos três eixos anteriores: EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo e; CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira e; CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, que possibilitaram reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar.</p> <p>Os conhecimentos estudados e construídos nas disciplinas de: Pesquisa em Educação IV: Projeto I; Ciências e Educação I; Educação Matemática I; Geografia e Educação I; Educação Física; Artes Visuais e Educação I; Oralidade, Leitura e Escrita; Contextos Educativos na Infância I; promoverão as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da educação infantil. Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender.</p> <p>Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino na Educação Infantil. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar-se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta.</p>	4º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	PED V - Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ens. Fund.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular as diferentes áreas do conhecimento necessários à prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</li> </ul>	<p>Esse eixo refere-se aplicação dos saberes construídos nos quatro eixos anteriores: EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo e; CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira e; CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, que possibilitaram reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar e; SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que promoveram as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam Articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil.</p> <p>Os conhecimentos estudados e construídos nesse eixo nas disciplinas de: Pesquisa e Educação V: Projeto II; Ciências e Educação II; Educação Matemática II; Geografia e Educação II; História e Educação I; Artes Visuais e Educação II; Saberes e Fazeres dos Processos de Leitura e Escrita I; Língua Portuguesa e Educação I; Contextos Educativos na Infância II; promoverão os conhecimentos necessários para que os alunos sejam capazes de articular as diferentes áreas do conhecimento necessários à prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender. Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive nas diferentes modalidades educativas. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar-se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta.</p>	5º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	PED VI - Saberes e Fazeres da Educação nas Suas Diferentes Modalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades.</li> </ul>	<p>Esse eixo refere-se aplicação dos saberes construídos nos cinco eixos anteriores: EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo e; CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira e; CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, que possibilitaram reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar e; SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que promoveram as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil e; SABERES E FAZERES NO ENSINO FUNDAMENTAL, propiciaram condições teórico-metodológicas para que os alunos sejam capazes de articular as diferentes áreas do conhecimento necessários à prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>Os conhecimentos estudados e construídos nesse eixo nas disciplinas de: Pesquisa e Educação VI: Projeto III; Jogo Teatral e Educação I; Educação Física e Movimento Humano; Educação e Música I; História e Educação II; Políticas e Gestão das Modalidades Educativas; Saberes e Fazeres dos Processos de Leitura e Escrita II; Língua Portuguesa e Educação II, possibilitarão aos alunos articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades.</p> <p>Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender. Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino nas diferentes modalidades educativas. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar-se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta.</p>	6º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	PED VII - Saberes e Fazeres na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular as diferentes áreas do conhecimento, através da inserção e monitoria na prática educativa da Educação Básica, com o objetivo de construir a proposta de trabalho pedagógico para os Estágios Supervisionados no 8º semestre do curso.</li> </ul>	<p>Esse eixo refere-se aplicação dos saberes construídos nos seis eixos anteriores: EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo E; CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira; CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, que possibilitaram reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar; SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que promoveram as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil; SABERES E FAZERES NO ENSINO FUNDAMENTAL, propiciaram condições teórico-metodológicas para que os alunos sejam capazes de articular as diferentes áreas do conhecimento necessários à prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e; SABERES E FAZERES DA EDUCAÇÃO NAS SUAS DIFERENTES MODALIDADES, que aos alunos articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades.</p> <p>Os conhecimentos estudados e construídos nesse eixo nas disciplinas de: Jogo Teatral e Educação II; Organização Curricular; Educação e Música II; Organização da Ação Pedagógica; Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria, possibilitarão articular as diferentes áreas do conhecimento através da inserção e monitoria na prática educativa da educação básica, com o objetivo de construir a proposta de trabalho pedagógico para os estágios supervisionados no 8º semestre do curso.</p> <p>Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender.</p> <p>Destacamos a relevância que as disciplinas componentes de todos os eixos trabalhados ao longo do curso possuem para promover a articulação dos conhecimentos necessários para a elaboração das propostas pedagógicas para os Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a relação com a prática educativa realizada durante todo o curso e mais especificamente no contexto de inserção e monitoria da Educação Básica, campo de estudo desse momento pedagógico.</p>	7º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a prática de ensino sob a forma de inserção e monitoria na realidade educativa das escolas básicas dos sistemas municipal, estadual e particular da região, com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – INSERÇÃO NA REALIDADE EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>1.1 - Definição do campo de inserção, dos grupos-turmas e dos tempos e espaços educativos. 1.2 – Investigação temática e problematização do nível/modalidade educativa de inserção.</p> <p>UNIDADE 2 – AÇÃO PEDAGÓGICA MONITORADA</p> <p>2.1 – Monitoria da prática educativa em cada um dos níveis/modalidade da Educação Básica, com observação e análise da estrutura e funcionamento político-pedagógico da instituição e da organização do trabalho educativo nas turmas. 2.2 – Observações participadas nas turmas de cada nível/modalidade. 2.3 - Registro e análise das observações.</p> <p>UNIDADE 3 – PROBLEMATIZAÇÃO DA INSERÇÃO EDUCACIONAL</p> <p>3.1 – Seminários de discussão e de avaliação do aproveitamento acadêmicopedagógico. 3.2 – Definição do campo de Estágio Supervisionado e elaboração da proposta prévia. 3.3 – Registro final.</p>	7º	90	90	
Pedagogia - N	PED I - Educação, Tempos e Espaços	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância do papel do professor no campo educacional, a partir da reflexão acerca da trajetória educacional nos diferentes tempos e espaços.</li> </ul>	Este eixo refere-se aos conhecimentos básicos do pensamento educacional imprescindíveis para a construção da identidade do futuro pedagogo. A Articulação dos conhecimentos construídos nas disciplinas de Pesquisa e Educação I: Metodologia Científica; Introdução à Pedagogia; Psicologia da Educação I; História da Educação; Sociologia da Educação I; Filosofia da Educação I, com as práticas educativas possibilitará ao aluno situar-se frente ao objeto de sua formação profissional.	1º	30	30	300
	PED II - Conhecimento e Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular os diversos conhecimentos da educação com a prática do trabalho docente, construindo suporte teórico para promover as leituras acerca da Infância diante da complexidade do campo educacional.</li> </ul>	Esse eixo refere-se à ampliação e ao aprofundamento dos saberes construídos no eixo da EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS, acerca do pensamento educacional no que concerne a construção da identidade do futuro pedagogo. As disciplinas de: Pesquisa e Educação II: bases epistemológicas da pesquisa; Políticas Públicas na Educação Básica; Sociologia da Educação II; Filosofia da Educação II; História da Educação Brasileira; Psicologia da Educação II; Comunicação em Língua Portuguesa I, promoverão o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira.	2º	30	30	
	PED III - Contextos e Organização Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar.</li> </ul>	Esse eixo refere-se aplicação dos saberes construídos nos dois eixos anteriores: EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo e, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira. Os conhecimentos estudados e construídos nas disciplinas de: Pesquisa e Educação III: bases metodológicas; Libras; Gestão da Educação Básica; Didática; Educação Especial: processo de inclusão; Literatura infantil; Comunicação em Língua Portuguesa I; Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação; promoverão as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam promover a leitura de como estão sendo gestados os princípios teóricos inerentes a estas disciplinas, suas aplicabilidades e implicações.	3º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	PED IV - Saberes e Fazeres da Educação nas Suas Diferentes Modalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades.</li> </ul>	<p>Esse eixo refere-se aplicação dos saberes construídos nos três eixos anteriores: EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo e; CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira e; CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, que possibilitaram reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar.</p> <p>Os conhecimentos estudados e construídos nas disciplinas promoverão as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas diferentes modalidades. As disciplinas que estarão interrelacionadas para isso são: Pesquisa em Educação IV: Projeto I; Educação Especial: processos de inclusão; Políticas e Gestão das Modalidades Educativas; Sociologia da Educação II; Didática.</p>	4º	30	30	
	PED V – Prática Educativa I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular as diferentes áreas do conhecimento necessários à prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</li> </ul>	<p>Esse eixo refere-se aplicação dos saberes construídos nos quatro eixos anteriores: EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo e; CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira e; CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, que possibilitaram reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar e; SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que promoveram as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil.</p> <p>Os conhecimentos estudados e construídos nesse eixo nas disciplinas de: Pesquisa e Educação V: Projeto II; Contextos Educativos na Infância I; Oralidade Leitura e Escrita; Literatura Infantil; Língua Portuguesa e Educação I; Geografia e Educação I; História e Educação I; Educação Física I; promoverão as condições necessárias para que os alunos ao, inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da educação infantil.</p> <p>Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender.</p> <p>Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive nas diferentes modalidades educativas. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar-se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta.</p>	5º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	PED VI – Prática Educativa II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil.</li> </ul>	<p>Esse eixo refere-se à aplicação dos saberes construídos nos eixos anteriores promovendo as condições necessárias para que os alunos ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da educação infantil.</p> <p>Os conhecimentos estudados e construídos nesse eixo nas disciplinas de: Pesquisa e Educação VI; Projeto III; Ciência e Educação II; Educação Matemática I; Jogo Teatral e Educação I; Processos de Leitura e Escrita I; Contextos Educativos na Infância II; promoverão os conhecimentos necessários para que os alunos sejam capazes de articular as diferentes áreas do conhecimento à prática educativa na educação infantil.</p> <p>Esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência, sejam referentes aos processos de domínio de conhecimentos para ensinar, sejam referentes aos conhecimentos pedagógicos que potencializam os processos de aprender.</p> <p>Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para a educação infantil. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar-se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta.</p>	6º	30	30	
	Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a prática de ensino sob a forma de inserção e monitoria na realidade educativa das escolas básicas dos sistemas municipais, estadual e particular da região, com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – INSERÇÃO NA REALIDADE EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>1.1 - Definição do campo de inserção, dos grupos-turmas e dos tempos e espaços educativos. 1.2 – Investigação temática e problematização do nível/modalidade educativa de inserção.</p> <p>UNIDADE 2 – AÇÃO PEDAGÓGICA MONITORADA</p> <p>2.1 – Monitoria da prática educativa em cada um dos níveis/modalidade da Educação Básica, com observação e análise da estrutura e funcionamento político-pedagógico da instituição e da organização do trabalho educativo nas turmas. 2.2 – Observações participadas nas turmas de cada nível/modalidade. 2.3 - Registro e análise das observações.</p> <p>UNIDADE 3 – PROBLEMATIZAÇÃO DA INSERÇÃO EDUCACIONAL</p> <p>3.1 – Seminários de discussão e de avaliação do aproveitamento acadêmico-pedagógico. 3.2 – Definição do campo de Estágio Supervisionado e elaboração da proposta prévia. 3.3 – Registro final.</p>	8º	30	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
Q u í m i c a	Química Geral Experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>Executar as técnicas e operações básicas de laboratório e aplicá-las em trabalhos experimentais simples, envolvendo análises estequiométricas, termoquímica, cinética e equilíbrio químico, preparar soluções e realizar dosagens mais comuns.</li> <li>Selecionar e utilizar corretamente o equipamento para o desenvolvimento dos trabalhos.</li> <li>Elaborar propostas metodológicas a partir do conhecimento básico adquirido afim de propor um trabalho experimental simples que viabilize, através de temas transversais, a identificação e inserção do conhecimento químico no cotidiano.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - EQUIPAMENTOS BÁSICOS DE LABORATÓRIO QUÍMICO</p> <p>1.1 - Segurança de laboratório. 1.2 - Tipos, nomenclatura e principal utilidade. 1.3 - Aparelhos volumétricos e leitura de volume. 1.4 - Teoria e prática da pipetagem. 1.5 - Buretas e técnicas de seu uso.</p> <p>UNIDADE 2 - OPERAÇÕES GERAIS DE LABORATÓRIO QUÍMICO</p> <p>2.1 - Precipitação. 2.2 - Decantação. 2.3 - Filtração comum e sob pressão reduzida. Evaporação. 2.4 - Calcinação. 2.5 - Cristalização e recristalização. 2.6 - Destilação: simples, fracionada, sob pressão reduzida, com carreamento a vapor. 2.7 - Extração. 2.8 - Pesagem. Balanças. 2.9 - Trabalhos práticos simples empregando as operações gerais de laboratório.</p> <p>UNIDADE 3 - CONCEITOS FUNDAMENTAIS EM QUÍMICA</p> <p>3.1 - Reações químicas: tipos e fenômenos que evidenciam sua ocorrência. 3.2 - Reações iônicas: reações ácido-base. 3.3 - Eletrólitos. 3.4 - Série eletromotriz. 3.5 - Reações redox.</p> <p>UNIDADE 4 - ANÁLISES ESTEQUIOMÉTRICAS</p> <p>4.1 - Determinação de relações de massas em reações químicas.</p> <p>UNIDADE 5 - SOLUÇÕES</p> <p>5.1 - Preparação de soluções grosseiras. 5.2 - Preparação de soluções de concentração exata. 5.3 - Análises volumétricas. Dosagens.</p> <p>UNIDADE 6 - CINÉTICA QUÍMICA</p> <p>6.1 - Determinação da velocidade de reação. 6.2 - Fatores que influenciam na velocidade das reações. 6.3 - Investigação da cinética de algumas reações.</p> <p>UNIDADE 7 - EQUILÍBRIO QUÍMICO</p> <p>7.1 - Lei da ação das massas. 7.2 - Constante de equilíbrio. 7.3 - Estudo do deslocamento do equilíbrio químico.</p> <p>UNIDADE 8 - TERMOQUÍMICA</p> <p>8.1 - Determinação dos calores de dissolução e de reação. 8.2 - Aplicação da lei de Hess.</p> <p>UNIDADE 9 - PRÁTICAS EDUCATIVAS</p> <p>9.1 - Transposição de conteúdos de Química Geral para o ensino médio 9.2 - Planejamento e desenvolvimento de atividade experimental</p>	1º	90	15	405
	Psicologia da Educação "A"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica.</li> <li>Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 - Contextualização histórica. 1.2 - Interlocução nas diversas áreas do conhecimento. 1.3 - Implicações na prática pedagógica.</p> <p>UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</p> <p>2.1 - Principais abordagens na prática pedagógica por meio de aulas teórico-práticas. 2.1.1 - Comportamentalista (Pavlov, Thorndike, Skinner). 2.1.2 - Psicanalítica (Freud, e os neofreudianos). 2.1.3 - Cognitivistas (Piaget). 2.1.4 - Humanistas (Rogers e Maslow). 2.1.5 - Sociocultural (Vygotsky). 2.1.6 - Simbólico-cultural (Gardner).</p> <p>UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>3.1 - Instrumentos e métodos de observação e registro da prática educativa. 3.1.1 - Diários reflexivos e entrevistas. 3.1.2 - Concepções pessoais, perfil do profissional da área e casos de ensino.</p>	1º	60	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Fundamentos da Educação Especial e Prática Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e políticas públicas.</li> <li>• Organizar e desenvolver projetos educacionais a partir das problemáticas oriundas da realidade escolar.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 - Preconceitos, estereótipos e estigmas das pessoas com deficiência construídos ao longo dos séculos : Antiguidade, Idade Média, século XVI aos dias de hoje. 1.2 - Educação Especial no Brasil: da exclusão a inclusão educacional.</p> <p>UNIDADE 2 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>2.1 – Conceitos. 2.2 - Classificações. 2.3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais e implicações educacionais.</p> <p>UNIDADE 3 - LEGISLAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICAS</p> <p>3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos. 3.2 - Legislação (municipal, estadual e federal). 3.3 - Documentos de cunho mundial.</p>	1º	45	15	
	Química Analítica Qualitativa Experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar análise qualitativa de cátions e ânions e de materiais desconhecidos.</li> <li>• Aplicar, montar e apresentar seminário com transposição de conteúdos de Química Analítica Qualitativa aplicando os conhecimentos adquiridos em experiências para o Ensino Médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - INTRODUÇÃO À ANÁLISE QUÍMICA QUALITATIVA</p> <p>1.1 - Conceito e objetivos da Química Analítica Qualitativa. 1.2 - Introdução ao trabalho de laboratório. 1.3 - Operações gerais de análise. 1.4 - Preparação de soluções.</p> <p>UNIDADE 2 - ANÁLISE DE CÁTIONS</p> <p>2.1 - Análise por via úmida: classificação dos cátions em grupos. 2.2 - Reações de identificação de cátions dos grupos I, II, III, IV, e V. 2.3 - Análise de uma mistura de cátions. 2.4 - Análise de cátions em amostra real.</p> <p>UNIDADE 3 - ANÁLISE DE ÂNIONS</p> <p>3.1 - Testes de eliminação. 3.2 - Testes de identificação. 3.2.1 - Reações características para ânions. UNIDADE 4 - "SPOT TEST" 4.1 - Introdução ao "spot test". 4.2 - Aplicação de "spot test" para cátions. 4.3 - Aplicação de técnicas de "spot test" para ânions.</p> <p>UNIDADE 5 – Práticas Educativas (15 horas)</p> <p>5.1 – Transposição de conteúdos de Química Analítica Qualitativa para o ensino médio. 5.2 – Montagem e apresentação de seminário com transposição de conteúdos.</p>	2º	•45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto históricoeducacional brasileiro do século XX.</li> <li>Reconhecer as análises, consagradas na literatura educacional, propostas pela sociologia e pela filosofia da educação.</li> <li>Reconhecer a vinculação da história da formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - AS RELAÇÕES ESCOLA-SOCIEDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL</p> <p>1.1 - Grandes linhas teóricas da sociologia e da filosofia da educação. 1.2 - Situação da escola, do ensino e da formação de professores: avanços e rupturas.</p> <p>UNIDADE 2 – INTERFACES ENTRE OS SABERES SOCIOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</p> <p>2.1 – Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação à formação de professores. 2.2 – Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação para compreender melhor a escola.</p> <p>UNIDADE 3 - ESCOLA CONTEMPORÂNEA E NOVOS MODELOS DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS</p> <p>3.1 - Sociedade contemporânea: características. 3.2 - Escola-Conhecimento-Docência.</p>	2º	60	15	
	Química Analítica Quantitativa Experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparar e padronizar soluções.</li> <li>Analisar quantitativamente materiais desconhecidos.</li> <li>Desenvolver o raciocínio.</li> <li>Adquirir metodologia de trabalho em laboratório.</li> <li>Aplicar os conhecimentos adquiridos fazendo transposições de conteúdos de Química Analítica Quantitativa em experiências para o Ensino Médio, através de montagem e apresentação de seminários.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - INTRODUÇÃO À ANÁLISE QUÍMICA QUANTITATIVA</p> <p>1.1 - Principais métodos de análise quantitativa. 1.2 - Tratamento de dados: expressão dos resultados analíticos.</p> <p>UNIDADE 2 - PREPARAÇÃO DE SOLUÇÕES</p> <p>2.1 - Aparelhagem volumétrica. 2.2 - Preparação e padronização de soluções.</p> <p>UNIDADE 3 - ANÁLISE VOLUMÉTRICA</p> <p>3.1 - Volumetria de neutralização. 3.1.1 - Titulação de ácido forte com base forte. 3.1.2 - Titulação de ácido fraco com base forte.</p> <p>3.2 - Volumetria de precipitação: argentimetria. 3.2.1 - Determinação de cloretos: métodos de Mohr, Volhard e Fajans. 3.3 - Volumetria de oxi-redução. 3.3.1 - Permanganimetria. 3.3.2 - Iodometria. 3.4 - Complexometria. 3.4.1 - Títulações com EDTA.</p> <p>UNIDADE 4 - GRAVIMETRIA</p> <p>4.1 - Determinações gravimétricas.</p> <p>UNIDADE 5 - PRÁTICAS EDUCATIVAS (15 horas)</p> <p>5.1 – Transposição de conteúdos de Química Analítica Quantitativa para o ensino médio.</p> <p>5.2 – Montagem e apresentação de seminário com transposição de conteúdos.</p>	3º	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Química Orgânica Experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar e desenvolver as operações de separação, purificação e identificação das substâncias orgânicas.</li> <li>Identificar estruturas das principais funções orgânicas, via reações de caracterização e métodos espectroscópicos.</li> <li>Desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos sobre montagem de atividades experimentais.</li> <li>Construir propostas metodológicas para uma abordagem experimental no ensino médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – OPERAÇÕES</p> <p>1.1 - Segurança em laboratório de química orgânica. 1.2 - Extração: Solubilidade e solventes ativos (pH). 1.3 - Recristalização, filtração e destilação. 1.4 - Índice de refração. 1.5 - Sublimação. 1.6 - Ponto de fusão.</p> <p>UNIDADE 2 - REAÇÕES DE COMPOSTOS AROMÁTICOS</p> <p>2.1 - Proteção, nitração e hidrólise. 2.2 - Obtenção de derivados aromáticos (corantes).</p> <p>UNIDADE 3 - REAÇÕES DE COMPOSTOS ALIFÁTICOS</p> <p>3.1 - Reação de substituição - haletos e álcoois. 3.2 - Reação de eliminação e adição – álcoois.</p> <p>UNIDADE 4 - REAÇÕES DE COMPOSTOS CARBONÍLICOS E CARBOXÍLICO</p> <p>4.1 - Ácidos e derivados. 4.2 - Esterificação e hidrólise.</p> <p>UNIDADE 5 – PRÁTICAS EDUCATIVAS</p> <p>5.1 – Planejamento e segurança em atividades experimentais no ensino médio. 5.2 - Implicações metodológica no Ensino de Química Orgânica. 5.3 – Transposição de conteúdos de Química Orgânica para o ensino médio. 5.4 – Montagem e apresentação de seminário. Avaliação.</p>	4º	75	30	
	Química Inorgânica Experimental	<p>Caracterizar elementos químicos, seus principais íons e compostos, relacionando suas propriedades com suas respectivas estruturas.</p> <p>Preparar compostos inorgânicos básicos e caracterizá-los.</p> <p>Desenvolver técnicas experimentais simples envolvendo a reciclagem de materiais, para que o futuro profissional da educação tenha uma ação participativa no processo de formação de uma consciência que leve a preservação do meio ambiente e os aspectos econômicos da reciclagem.</p>	<p>UNIDADE 1 - PROPRIEDADES, IDENTIFICAÇÃO E PRINCIPAIS COMPOSTOS</p> <p>1.1 - Elementos representativos. 1.2 - Elementos de Transição.</p> <p>1.3 - Tratamento de resíduos produzido em laboratório, reciclagem e reutilização.</p> <p>UNIDADE 2 - PREPARAÇÕES INORGÂNICAS BÁSICAS E SUA CARACTERIZAÇÃO</p> <p>2.1 - Síntese de sais inorgânicos em meio aquoso. 2.2 - Síntese e caracterização de um sal duplo. 2.3 - Síntese de óxidos metálicos.</p> <p>UNIDADE 3 - REAÇÕES DE COMPOSTOS DE COORDENAÇÃO</p> <p>3.1 - Síntese e caracterização de compostos de coordenação em meio aquoso. 3.2 - Síntese em solventes não-aquosos e trabalhados em atmosfera inerte. 3.3 - Identificação por métodos espectroscópicos e outros métodos físicos.</p>	4º	•60	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Didática da Química 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>A didática institui-se como um locus de investigação sobre a natureza e função Histórico-Cultural do trabalho Docente, bem como um espaço de apropriação e produção dos saberes necessários a prática educativa em Química, assim sendo, deve refletir sobre as determinações sociais, culturais, econômicas e políticas que circunscrevem as práticas sociais educativas.</li> <li>Deve refletir sobre os processos históricos de produção do conhecimento Químico e suas relações com a História Universal da humanidade.</li> <li>Desenvolver atividades educativas problematizadoras para contextualizar o conhecimento Químico na realidade vivencial do aluno.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - A EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA HISTÓRIA E DA ESCOLA</p> <p>1.1 - Natureza e função social do trabalho educativo em Química 1.2 - Trabalho educativo em Química, Escola e sociedade 1.3 - Educação em Química e Cidadania</p> <p>UNIDADE 2 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS</p> <p>2.1 - Trabalho educativo, saberes da docência e identidade profissional 2.2 - Planejamento Educacional e a prática docente em Química 2.3 - Seleção e organização do conhecimento Químico para o ensino Fundamental e Médio</p> <p>UNIDADE 3 - BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA A AÇÃO DOCENTE</p> <p>3.1 - Epistemologia e Prática Docente em Química 3.2 - Pesquisa em Ensino de Ciências e Química e a Prática Educativa 3.3 - Desenvolvimento de Projetos Educativos em Ciências e Química e inserção no Espaço Escolar do Ensino Fundamental e Médio.</p>	4º	45	15	
	Introdução a Biologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir uma visão completa e integrada dos fenômenos biológicos mediante as Teorias Unificadoras da Biologia.</li> <li>Identificar Biodiversidade e como ela é estudada.</li> <li>Produzir material didático para utilização em sala de aula.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - ASPECTOS CONCEITUAIS DA BIOLOGIA E SEU OBJETO DE ESTUDO</p> <p>1.1 – Conceito de Ciência e a Biologia como Ciência. 1.2 - Conceito de "ser vivo" e as dificuldades dessa conceituação. 1.3 - Conceito de emergência.</p> <p>UNIDADE 2 - TEORIAS UNIFICADORAS DA BIOLOGIA</p> <p>2.1 - Conceito de Teorias Unificadoras. 2.2 - Teoria celular. 2.2.1 - Visão de organização dos seres vivos pré-teoria celular. 2.2.2 - A teoria celular de Scheleiden e Schwann. 2.2.3 - Virchow e a teoria celular "moderna". 2.2.4 - A visão contemporânea da estrutura celular. 2.3 - Teoria do Código Genético. 2.3.1 - O conceito gênico de herança (mendelismo). 2.3.2 - A teoria cromossômica da herança. 2.3.3 - A teoria do código genético e o "dogma" central da Biologia Molecular. 2.3.4 – A engenharia genética, genômica, proteômica e as perspectivas do futuro. 2.4 - Teoria da Evolução. 2.4.1 - Conceito de evolução e evidências da evolução. 2.4.2 - Mecanismos evolutivos.</p> <p>UNIDADE 3 - O ESTUDO DA BIODIVERSIDADE</p> <p>3.1 - Conceito de Biodiversidade. 3.2 - A lógica usada para ordenar os seres vivos. 3.2.1 - O conceito de espécie. 3.2.2 - Principais regras da taxonomia. 3.3 - As grandes divisões da Biodiversidade. 3.3.1 - Reino Monera: características e principais representantes.</p>	4º	75	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Análise Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever, explicar e solucionar métodos analíticos instrumentais</li> <li>• (espectroscópicos, eletroquímicos e de separação).</li> <li>• Identificar suas potencialidades e limitações, tendo em vista o seu</li> <li>• emprego na solução de problemas analíticos.</li> <li>• Desenvolver estratégias de sala de aula envolvendo métodos instrumentais</li> <li>• e/ou permitindo a visualização dos princípios físicos e químicos que</li> <li>• fundamentam cada técnica instrumental.</li> <li>• Fazer transposição dos conhecimentos adquiridos objetivando o ensino</li> <li>• médio.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - MÉTODOS ESPECTROSCÓPICOS DE ANÁLISE</p> <p>1.1 - Espectrofotometria UV-VIS. 1.2 - Espectroscopia no IV. 1.3 - Fluorimetria. 1.4 - Nefelometria. 1.5 - Fotometria de chama. 1.6 - Seminário para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas.</p> <p>UNIDADE 2 - MÉTODOS ELETROQUÍMICOS DE ANÁLISE</p> <p>2.1 - Potenciometria. 2.2 - Condutometria. 2.3 - Voltametria/ polarografia. 2.4 - Coulometria. 2.5 - Seminário para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas.</p> <p>UNIDADE 3 - MÉTODOS DE SEPARAÇÃO</p> <p>3.1 - Cromatografia gasosa. 3.2 - Cromatografia líquida. 3.3 - Seminário para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas.</p>	5º	45	15	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Didática da Química II	<ul style="list-style-type: none"> <li>A didática institui-se como um locus de investigação sobre a natureza e função Histórico-Cultural do trabalho Docente, bem como um espaço de apropriação e produção dos saberes necessários a prática educativa em Química.</li> <li>Refletir sobre as determinações sociais, culturais, econômicas e políticas que circunscrevem as práticas sociais educativas.</li> <li>Refletir sobre os processos históricos de produção do conhecimento Químico e suas relações com a História Universal da humanidade.</li> <li>Desenvolver projetos de práticas educativas para solucionar as problemáticas oriundas da realidade escolar.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE</p> <p>1.1 - O processo Histórico de construção do conhecimento Químico e suas implicações para a prática pedagógica. 1.2 - Trabalho, Ciência e a produção do Ser Social. 1.3 - As diferentes correntes da Epistemologia e o Ensino de Ciências e Química. 1.4 - Conhecimento Científico e conhecimento Cotidiano: relações e contradições na prática pedagógica.</p> <p>UNIDADE 2 - A SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL</p> <p>2.1 - Concepção, Organização e Planejamento de Atividades Pedagógicas em Química. 2.2 - Desenvolvimento de Projetos Educativos em Ciências e Química e inserção no Espaço Escolar do Ensino Fundamental e Médio.</p>	5º	60	15	
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 – FORMAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>1.1 - Fundamentação teórica e formação do sistema educacional. 1.2 - Constituições e leis educacionais no contexto social, político e cultural. 1.3 - Interferência da globalização na educação.</p> <p>UNIDADE 2 – LEGISLAÇÃO VIGENTE</p> <p>2.1 - Constituição Federal. 2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 - Plano Nacional de Educação. 2.4 - Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>3.1 - Diretrizes Nacionais. 3.2 - Plano de Carreira. 3.3 - Educação Continuada.</p> <p>UNIDADE 4 – FINANCIAMENTO</p> <p>4.1 - Constituição Federal. 4.2 – FUNDEF. 4.3 - Outras fontes.</p> <p>UNIDADE 5 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>5.1 - Educação Infantil. 5.2 - Ensino Fundamental. 5.3 - Ensino Médio.</p> <p>UNIDADE 6 – MODALIDADES DE ENSINO DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</p> <p>6.1 - Educação de Jovens e Adultos. 6.2 - Educação Profissional. 6.3 - Educação Especial. 6.4 - Educação Indígena. 6.5 - Educação a Distância.</p> <p>UNIDADE 7 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>7.1 - Políticas educacionais. 7.2 - Formação da cidadania. 7.3 - Democratização da educação.</p>	6º	45	30	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Bioquímica Experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o papel dos componentes bioquímicos através da investigação experimental dos mesmos.</li> <li>Possibilitar a experimentação de técnicas gerais utilizadas em estudos bioquímicos e transpor os assuntos estudados para o cotidiano dos alunos principalmente através da determinação nos alimentos.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - MÉTODOS GERAIS</p> <p>1.1 - Uso da espectroscopia em bioquímica. 1.2 - Lei de Lambert-Beer. 1.3 - Curva de calibração.</p> <p>UNIDADE 2 - GLICÍDIOS</p> <p>2.1 - Métodos colorimétricos para determinação de glicídios. 2.2 - Métodos qualitativos para detecção de glicídios. 2.3 - Que glicídios comemos? 2.4 - Que glicídios bebemos? 2.5 - Glicídio engorda?</p> <p>UNIDADE 3 - LIPÍDIOS</p> <p>3.1 - Métodos colorimétricos para determinação de lipídios. 3.2 - Métodos qualitativos para detecção de lipídios. 3.3 - Que lipídios comemos? 3.4 - Que lipídios bebemos? 3.5 - Lipídio engorda?</p> <p>UNIDADE 4 - AMINOÁCIDOS E PROTEÍNAS</p> <p>4.1 - Métodos colorimétricos para determinar aminoácidos e proteínas. 4.2 - Métodos qualitativos para identificação de aminoácidos e proteínas. 4.3 - Que proteínas comemos? 4.4 - Que proteínas bebemos? 4.5 - Proteína engorda?</p> <p>UNIDADE 5 - PURIFICAÇÃO DE PROTEÍNAS</p> <p>5.1 - Centrifugação diferencial. 5.2 - Precipitação com sulfato de amônia. 5.3 - Colunas de gel-filtração. 5.4 - Colunas de troca-iônica. 5.5 - Eletroforese.</p> <p>UNIDADE 6 - DETERMINAÇÃO DA ATIVIDADE ENZIMÁTICA</p> <p>6.1 - Determinação do Constante de Michaelis (KM) e Velocidade Máxima (Vmax). 6.2 - Efeito de ativadores inorgânicos. 6.3 - Efeito de inibidores inorgânicos. 6.4 - Influência do pH, temperatura e força iônica. 6.5 - Purificação enzimática e atividade específica.</p>	8º	45	15	
	Instrumentação p/ Laboratório de Química	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos sobre montagem de atividades experimentais.</li> <li>Relacionar metodologias de ensino prático-experimentais.</li> <li>Promover interação de tópicos fundamentais dos diferentes campos da Química.</li> </ul>	<p>UNIDADE 1 - PROJETO DE PESQUISA</p> <p>1.1 - Objetivo do projeto de pesquisa: elencar elementos do projeto. 1.2 - Organização de um projeto. 1.3 - Estrutura e aplicação.</p> <p>UNIDADE 2 - PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</p> <p>2.1 - Levantamento de dados bibliográficos. 2.2 - Organização de dados bibliográficos.</p> <p>UNIDADE 3 - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO</p> <p>3.1 - Relacionamento entre metodologias de ensino-experimental. 3.2 - Interação de tópicos fundamentais.</p> <p>UNIDADE 4 - ENSINO EXPERIMENTAL</p> <p>4.1 - Obtenção de dados. 4.2 - Avaliação de resultados. 4.3 - Conclusão.</p>	8º	105	105	

CL	DISCIPLINA	OBJETIVO	EMENTA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOTAL
	Físico Química Experimental II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os conteúdos físico-químicos através da investigação experimental dos mesmos.</li> <li>Possibilitar a experimentação de técnicas gerais utilizadas em estudos de físico-química e salientar a importância prática destes conteúdos nos processos químicos da natureza.</li> <li>Planejar atividades teórico/práticas a partir dos conteúdos estudados para serem desenvolvidas no ensino fundamental e médio.</li> </ul>	UNIDADE 1 - FENÔMENOS DE SUPERFÍCIE 1.1 - Adsorção em solução. UNIDADE 2 - PROPRIEDADES FÍSICAS DOS LÍQUIDOS 2.1 - Viscosidade, 2.2 - Tensão superficial, 2.3 - Suspensões coloidais. UNIDADE 3 - CINÉTICA QUÍMICA 3.1 - Velocidade de uma reação, 3.2 - Energia de ativação. UNIDADE 4 - RADIOQUÍMICA 4.1 - Análise de radioisótopos. UNIDADE 5 - MEDIDAS ÓPTICAS 5.1 - Polarimetria. UNIDADE 6 - ELETROQUÍMICA 6.1 - Condutância das soluções, 6.2 - Força iônica e solubilidade. UNIDADE 7 - PRÁTICAS EDUCATIVAS 7.1 - Seleção e organização do conteúdo a ser desenvolvido, 7.2 - Planejamento das atividades pedagógicas, 7.3 - Elaboração do roteiro da atividade experimental, 7.4 - Aplicação da atividade experimental em sala de aula.	8º	30	30	

## **ANEXOS**

## **ANEXO 01**

Edital SESu/MEC, nº 04, de 1997 – Torna público e convoca as  
Instituições de Ensino Superior a apresentar  
propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos  
superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas  
da SESu/MEC

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
EDITAL Nº 4 /97**

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.

**OBJETIVO GERAL DA CHAMADA**

A discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores atende ao inciso II do artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e se coaduna com o disposto na Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, que determina como atribuição da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação propostas pela SESu/MEC com o auxílio das Comissões de Especialistas. Da mesma forma, tal discussão integra as Diretrizes Curriculares com a realização das avaliações de cursos de graduação, conforme o disposto no inciso II do artigo 4 do Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997.

**INFORMAÇÕES BÁSICAS**

**1. Orientação Geral para a Organização das Diretrizes Curriculares**

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas.

As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade.

Com o objetivo de definir uma conceituação sobre as Diretrizes Curriculares, a SESu/MEC propõe as seguintes orientações básicas:

**• Perfil desejado do formando**

As Diretrizes Curriculares, devem possibilitar às IES definir diferentes perfis profissionais para cada área de conhecimento, garantindo uma flexibilidade de cursos e carreiras e promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação. Neste sentido, as IES devem contemplar no perfil de seus formandos as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível, consoante à inovação presente no inciso II do artigo 43 da LDB, que define como papel da educação superior o de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais”.

**• Competências e habilidades desejadas**

As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela

sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho.

#### • **Conteúdos curriculares**

As Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso. Estes conteúdos devem ser definidos nas Diretrizes Curriculares a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área de conhecimento, de acordo com a especificidade de cada IES, e justificando-se a importância de tais conteúdos em relação aos objetivos definidos na formação de diplomados em cada área.

A presença de conteúdos essenciais garante uma uniformidade básica para os cursos oferecidos, porém, as Diretrizes Curriculares devem garantir que as IES tenham liberdade para definir livremente pelo menos metade da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma, de acordo com suas especificidades de oferta de cursos.

#### • **Duração dos cursos**

Deve ser estabelecida uma duração mínima para qualquer curso de graduação, obrigatória para todas as IES, a partir do qual cada IES terá autonomia para fixar a duração total de seus cursos.

A questão do tempo máximo para a integralização do curso deve ser pensada em termos de percentuais, através de um acréscimo de até 50% sobre a duração do mesmo em cada IES.

#### • **Estruturação modular dos cursos**

As Diretrizes Curriculares devem servir também para a otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso.

Da mesma maneira se almeja ampliar a diversidade da organização de cursos, podendo as IES definir adequadamente a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação.

#### • **Estágios e atividades complementares**

As Diretrizes Curriculares devem contemplar orientações para as atividades de estágio, monografia, e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. Desta forma estaria assegurada uma formação de acordo com as especificidades de cada curso, preservando, contudo, o princípio de flexibilização e adaptação às demandas da sociedade.

#### • **Conexão com a avaliação institucional**

As Diretrizes Curriculares devem contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação. Desta forma, deverão ser consideradas pela SESu/MEC nos processos de credenciamento de instituições, de autorização e reconhecimento de cursos, bem como nas suas renovações, a partir dos parâmetros dos indicadores de qualidade. Além disso, deverão nortear o processo de avaliação institucional, notadamente no âmbito do PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB).

## **2. Ambiente de Discussão**

A discussão das Diretrizes Curriculares deverá ser realizada de forma a integrar uma ampla parcela da comunidade interessada, legitimando o processo de discussão. Assim, é desejável a integração das IES com as Sociedades Científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos, através de seminários, encontros, workshops e reuniões, de forma a garantir Diretrizes Curriculares articuladas tanto às reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação, quanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade.

## **3. Apresentação das Propostas**

As propostas de Diretrizes Curriculares poderão ser encaminhadas pelo correio ou via e-mail, para os endereços descritos no item 6 deste edital.

### **3.1. Consorciamento**

Para cada área/curso deve ser encaminhada uma proposta específica de Diretrizes Curriculares. Embora as propostas possam ser encaminhadas de forma isolada por cada IES, é desejável que haja uma ampla integração entre diferentes IES, nas suas áreas afins, bem como com as sociedades científicas, ordens e conselhos profissionais, de forma a se consorciarem em torno de uma proposta comum a ser apresentada.

Neste caso, as IES consorciadas poderão compartilhar a organização do processo de elaboração e, ao mesmo tempo, integrar suas experiências no sentido de ampliar a legitimidade da proposta de Diretrizes Curriculares.

### **3.2. Áreas que já contribuíram na discussão das Diretrizes**

As contribuições já enviadas pelas IES e suas áreas/cursos no âmbito das Comissões de Especialistas, cuja discussão se encontra em fase de finalização na SESu/MEC, já estão devidamente consideradas e integradas no processo de sistematização das Diretrizes Curriculares.

## **4. Cronograma e Caracterização das Etapas**

A data limite para o envio das propostas de Diretrizes Curriculares à SESu/MEC é a de 03 de abril de 1998.

As propostas serão consolidadas pelas Comissões de Especialistas de cada área do conhecimento, sendo que a SESu/MEC poderá integrar consultores *ad hoc* a estas comissões, com o intuito de auxiliá-las neste processo de sistematização dos projetos de Diretrizes Curriculares de cada área/curso. Estes, por sua vez, serão enviados à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação até 04 de maio de 1998, podendo ser apresentados em audiência pública, a critério do CNE.

## **5. Informações Adicionais**

Esclarecimentos acerca do conteúdo deste Edital poderão ser obtidos com :

Prof. Cid Gesteira Coordenador de Projetos SESu/MEC

tel. (061) 214-8687 e-mail : cid@sesu.mec.gov.br

Rubens de Oliveira Martins Gestor Governamental SESu/MEC

tel. (061) 214-8039 e-mail : rubens@sesu.mec.gov.br

**6. Do Endereçamento**

Ministério da Educação e do Desporto

Secretaria de Educação Superior

Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", Edifício Sede, 3º andar, sala 302

CEP 70047-903 - Brasília - DF

Telefones: (061) 214-8039

Fax: (061) 224-8920

E-mail: [rubens@sesu.mec.gov.br](mailto:rubens@sesu.mec.gov.br)

Brasília, 10 de dezembro de 1997.

ABILIO AFONSO BAETA NEVES

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

## **ANEXO 02**

Modelo de ementa de disciplina de Curso de Licenciatura

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA

DEPARTAMENTO: QUÍMICA

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA (CÓDIGO NOME ( T - P ))

**QMC 1012 INSTRUMENTAÇÃO PARA LABORATÓRIO DE QUÍMICA (2-5)**

OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de : Desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos sobre montagem de atividades experimentais; Relacionar metodologias de ensino prático-experimentais; Promover interação de tópicos fundamentais dos diferentes campos da Química.

PROGRAMA:

TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

UNIDADE 1 - PROJETO DE PESQUISA

1.1 - Objetivo do projeto de pesquisa: elencar elementos do projeto.

1.2 - Organização de um projeto.

1.3 - Estrutura e aplicação.

UNIDADE 2 - PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

2.1 - Levantamento de dados bibliográficos.

2.2 - Organização de dados bibliográficos.

UNIDADE 3 - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

3.1 - Relacionamento entre metodologias de ensino-experimental.

3.2 - Interação de tópicos fundamentais.

UNIDADE 4 - ENSINO EXPERIMENTAL

4.1 - Obtenção de dados.

4.2 - Avaliação de resultados.

4.3 – Conclusão.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

AMDUR, M.O.; DOULL, J.; KLAASEN, C.D. **Casarett and Doull's Toxicology the basic Science of Poisons**. Fourth Edition, McGraw-Hill, Inc., 1991.

ATKINS, P.W.; BERAN, J.A. **General Chemistry**. Scientific American Books, New York, 1992.

BELTRAN, Nelson Orlando. **Química Nova na Escola**. Divisão de Ensino de Química da SBQ.

CHANG, R. **Química**. 5ª Edição, Editora McGraw-Hill de Portugal, Portugal, 1998.

Journal of Chemical Education.

LEE, J.D. **Química Inorgânica**. 5ª edição.