

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVIA APARECIDA MEDEIROS RODRIGUES

**A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA
GROSSA**

**PONTA GROSSA
2022**

SILVIA APARECIDA MEDEIROS RODRIGUES

**A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA
GROSSA**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito para a obtenção do título em Doutora em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vera Lúcia Martiniak

**PONTA GROSSA
2022**

R696 Rodrigues, Silvia Aparecida Medeiros
A concepção de língua(gem) na formação inicial de professores no curso de
Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa / Silvia Aparecida
Medeiros Rodrigues. Ponta Grossa, 2022.
307 f.

Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração:
História e Políticas Educacionais.), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak.

1. Neoliberalismo. 2. Pedagogia - curso. 3. Professor - Formação inicial. 4.
Língua(gem) - concepção. I. Martiniak, Vera Lucia. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. História e Políticas Educacionais.. III.T.

CDD: 370.981



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

SILVIA APARECIDA MEDEIROS RODRIGUES

A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

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

Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG (Presidente)

Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG

Profa. Dra. Elenice Parise Foltran - UEPG

Profa. Dra. Elaine Constant Pereira de Souza - UFRJ

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal - UFPE

Profa. Dra. Roseneide Cirino - UNESPAR - Suplente Externa

Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG - Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 08/08/2022, às 20:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1061590** e o código CRC **00B39F11**.

Dedico este trabalho

Aos professores da escola pública que assim como eu não desistem
de práticas pedagógicas que permitem a emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por ter me permitido a possibilidade de novos conhecimentos, que por meio do equilíbrio e da fortaleza, tornei-me uma profissional melhor.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa desta tese, Dra Rita de Cássia da Silva Oliveira, Profa Dra Ana Luiza Ruschel Nunes, Profa Dra Elaine Constant Pereira de Souza, Profa Dra Telma Ferraz Leal, Profa Dra Elenice Parise Foltran e Profa Dra. Roseneide Cirino, pelas orientações seguradas, as quais agradeço com carinho. As contribuições foram essenciais para compreensão sobre o objeto da tese.

À professora Profa Dra. Vera Lúcia Martiniak pela confiança e o carinho com que conduziu as orientações, sobretudo, por ter me permitido conhecer outros horizontes. Além de orientadora, uma pessoa amiga, a quem admiro muito.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), às coordenações e aos docentes, que contribuíram imensamente para o meu aprimoramento educacional e profissional.

Ao Marcio, ao Gustavo e Amanda pelo amor, pela dedicação, pelo apoio e, principalmente, pela compreensão por tantas horas de ausência.

Aos meus pais, Nerci e Osmir, por serem as pessoas mais importantes da minha vida. Sou eternamente grata pelo dom da vida e por terem me ensinado a acreditar mais uma vez em mim.

À Luzia, Ana Paula e Denise pelo incondicional apoio, pela compreensão e pela amizade.

Aos meus sobrinhos André, Ana Luiza, Pedro Henrique, Felipe e Andressa que são a razão das minhas agradáveis inspirações.

Aos colegas do doutorado que conheci e me aproximei por pouquíssimo tempo, mas que se transformaram em referência para toda uma vida.

Rios sem discurso

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água porque ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o rio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

RODRIGUES, Sílvia A. M. **A concepção de língua(gem) na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.** 2022. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo principal verificar a concepção de linguagem no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), bem como as matrizes curriculares e ementas das disciplinas de linguagem a partir das reformas educacionais do Curso de Pedagogia no contexto neoliberal de 2010 a 2020. Determinados autores (HARVEY, 2011,2014; MORAES 2001; SADER, 2009) apontam a influência dos organismos internacionais neoliberais na construção de políticas educacionais e, sobretudo, na concepção de língua(gem) que permeia a formação de professores. Por isso, defende-se que os organismos internacionais conseguem interferir nas políticas e na proposta de linguagem definidas no processo de formação de professores alfabetizadores no Curso de Pedagogia. Dessa maneira, foi avaliado em que medida as concepções de linguagem estão subjacentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para a formação inicial do(a) professor(a). Como metodologia, em processo qualitativo de pesquisa, optou-se pelo enfoque materialista histórico-dialético. Para tanto, foram avaliados o projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPG, as ementas das disciplinas de linguagem e os documentos internacionais que orientam a educação no Brasil. Por meio dos dados coletados, foi possível constatar que as disciplinas de linguagem da forma que estão sendo pensadas na escrita documental do projeto político pedagógico do curso não garantem conhecimentos suficientes para o futuro (a) professor (a) possam minimamente resolver os problemas de leitura e escrita presentes na prática social. Como resultado, é possível elencar que se a universidade, como espaço de produção de conhecimento, não estabelecer uma epistemologia para compreender a língua(gem) em seu projeto político pedagógico pode não garantir uma discussão efetiva em sala de aula. Por fim, a conclusão desse estudo revela que é a universidade precisa pensar em uma Pedagogia histórico-crítica no processo de formação de professores, que ajude o acadêmico a entender o espaço acadêmico, como espaço de produção de conhecimento e disseminação do conhecimento acumulado ao longo da história.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Curso de Pedagogia. Formação Inicial de Professores. Concepção de Língua(gem).

ABSTRACT

RODRIGUES, Silvia A. M. **The conception of language(gem) in the initial formation of teachers in the Pedagogy Course of the State University of Ponta Grossa.** 2022. 307f. Thesis (Doctorate in Education) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

This doctoral research had as main objective to verify the conception of language in the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPC) of the State University of Ponta Grossa (UEPG), as well as the curricular matrices and menus of the language subjects from the educational reforms of the Pedagogy Course in the neoliberal context from 2010 to 2020. Certain authors (HARVEY, 2011,2014; MORAES 2001; SADER, 2009) point out the influence of neoliberal international organizations in the construction of educational policies and, above all, in the conception of language(gem) that permeates the training of teachers. Therefore, it is argued that international organizations can interfere in the policies and in the language proposal defined in the process of formation of literacy teachers in the Pedagogy Course. In this way, it was evaluated to what extent the conceptions of language are subjacent in the Course of Pedagogy of the State University of Ponta Grossa (UEPG), for the initial formation of the teacher. As methodology, in a qualitative research process, the historical-dialectical materialist approach was chosen. In this way, we evaluated to what extent the conceptions of language are subjacent in the Pedagogy Undergraduate Course at the State University of Ponta Grossa (UEPG), for the initial formation of the teacher. As methodology, in a qualitative research process, it was chosen the historical-dialectical materialist approach. For this, the political pedagogical project of the Pedagogy Course from UEPG, the menus of the language subjects and the international documents that guide education in Brazil were evaluated. Through the data collected, it was possible to verify that the language courses in the documental writing of the political pedagogical Project of the course the way they are designed do not guarantee sufficient knowledge for the future teacher to be able to minimally solve the problems of reading and writing present in social practice. As a result, it is possible to list that if the university, as a space of knowledge production, does not establish an epistemology to understand the language(gem) in its pedagogical political Project may not guarantee an effective discussion in the classroom. Finally, the conclusion of this study reveals that is the university needs to think about a Critical-Historical Pedagogy in the teacher education process, which helps the academic to understand the academic space, as a space of knowledge production and dissemination of knowledge accumulated throughout history.

Keywords: Neoliberalism. Pedagogy course. Initial teacher education. Conception of Language.

RESUMEN

RODRIGUES, Silvia A. M. **La concepción de la lengua(gema) en la formación inicial de los profesores del Curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Ponta Grossa.** 2022. 307f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

Concepción de la lengua en el Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía (PPC) de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), así como las matrices curriculares y los menús de las asignaturas de lengua a partir de las reformas educativas del Curso de Pedagogía en el contexto neoliberal de 2010 a 2020. Algunos autores (HARVEY, 2011,2014; MORAES 2001; SADER, 2009) señalan la influencia de los organismos internacionales neoliberales en la construcción de las políticas educativas y, sobre todo, en la concepción de la lengua(gema) que impregna la formación del profesorado. Por lo tanto, se argumenta que las organizaciones internacionales pueden interferir en las políticas y en la propuesta lingüística definida en el proceso de formación de alfabetizadores en el Curso de Pedagogía. De esta manera, se evaluó hasta qué punto las concepciones del lenguaje son subyacentes en el Curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), para la formación inicial del profesor. Como metodología, en un proceso de investigación cualitativa, se eligió el enfoque materialista histórico-dialéctico. Para ello, se evaluó el proyecto político pedagógico del Curso de Pedagogía de la UEPG, los menús de las asignaturas de idiomas y los documentos internacionales que orientan la educación en Brasil. A través de los datos recogidos, se pudo comprobar que las asignaturas de lengua, en la forma en que están siendo pensadas en la redacción documental del proyecto político pedagógico de la carrera, no garantizan los conocimientos suficientes para que el futuro profesor sea capaz de resolver mínimamente los problemas de lectura y escritura presentes en la práctica social. Como resultado, se puede enumerar que si la universidad, como espacio de producción de conocimiento, no establece una epistemología para entender el lenguaje (gema) en su proyecto político pedagógico puede no garantizar una discusión efectiva en el aula. Finalmente, la conclusión de este estudio revela que es necesario que la universidad piense en una Pedagogía histórico-crítica en el proceso de formación del profesorado, que ayude al académico a entender el espacio académico, como un espacio de producción de conocimiento y de difusión del conocimiento acumulado a lo largo de la historia.

Palabras clave: Neoliberalismo. Curso de pedagogía. Formación inicial del profesorado. La concepción de la lengua (gema).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição do que deve ser compreendido no ensino de língua portuguesa	71
Quadro 2 – Alguns conceitos subjacentes às concepções de linguagem	75
Quadro 3 – Informações sobre as disciplinas específicas de linguagem disponíveis nos catálogos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) a partir de 2000.....	84
Quadro 4 – Informações sobre avaliação realizada com docentes disponível no PPC do curso de Pedagogia (2011) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)....	92
Quadro 5 – Informações sobre avaliação realizada com discentes (egressos) disponível no PPC do curso de Pedagogia (2011) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).....	93
Quadro 6 – Informações sobre as referências bibliográficas disponível no PPC do curso de Pedagogia (2011) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).....	95

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAD	Inter-American Dialogue
IGE	Instituto de Gestão Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OEА	Organização dos Estados Americanos
OERLAC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PREAL	Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para todos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação no Ensino Superior
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	20
1.1 O NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA.....	20
1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E A INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.	27
1.2.1 O contexto da política educacional brasileira a partir de 1990	35
CAPÍTULO 2 - AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	49
2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO	50
2.2 O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO	58
2.3 A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO	68
2.4 LÍNGUA(GEM) E INTERAÇÃO NO SÉCULO XXI.....	76
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE LÍNGUA(GEM) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	82
3.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS EMENTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DE 2000	83
3.2 O ATUAL PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA	90
3.2.1 Uma breve análise das disciplinas de linguagem no PPC de Pedagogia (2013).....	90
3.3 PARA ONDE A LINGUAGEM CAMINHA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG?	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – UEPG.....	113

INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido no campo de investigação das políticas educacionais contemplando os estudos sobre as concepções de linguagem na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa procurou elucidar os desafios diante de orientações educacionais emanadas por diferentes ações governamentais que impactam a formação de professores, sobretudo do(a) professor(a) alfabetizador(a) e as concepções de linguagem que permeiam o curso de Pedagogia, no período que compreende os anos de 2010 a 2020. A escolha pelo referido recorte histórico se dá por conta da aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia aprovada pela Resolução CNE/CP n. 01/2006 (BRASIL, 2006), que apontava a docência como articulada à ideia de trabalho pedagógico, passando a vigorar efetivamente no ensino superior basicamente a partir de 2010, tendo em vista que há um tempo histórico em cada instituição de ensino superior entre a implantação e a implementação de uma matriz curricular.

A concepção de língua(gem) que se defende neste trabalho se baseia na interação discursiva, em que qualquer estudo sobre a língua deve se basear na manifestação real e objetiva, e não nas manifestações abstratas ou hipotéticas. Dessa maneira, a linguagem, portanto, só existe em relação ao outro, que se realiza num determinado momento sócio-histórico situado no tempo e no espaço como evento único e irrepetível (VOLOCHINOV, 2018). Com isso, a língua não pode ser entendida fora do sujeito, por isso a linguagem não é apenas o aspecto formal da língua, é sobretudo, o caráter interativo discursivo dela, que está sempre a serviço de um interlocutor real, numa situação social e concreta real. Isso significa que o estudo da língua(gem) considera a produção de sentido em um dado contexto, em que o sujeito e a linguagem estão atrelados em caráter irrevogável.

Diante disso, o estudo sobre a concepção de língua(gem) no Curso de Pedagogia se torna fundamental atualmente, pois a preocupação nacional com alfabetização por meio de uma Política Nacional de Alfabetização (2019), é motivo suficiente para uma análise a partir dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, que é capaz de dar subsídios para a compreensão da realidade, na visão de totalidade. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objeto a concepção de linguagem na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, priorizando as disciplinas específicas do curso que têm em suas ementas relação com os estudos da linguagem, em que a ênfase está no componente curricular de língua portuguesa. A escolha por esse objeto se relaciona ao fato de que depois de tantas ações governamentais, bem como de políticas educacionais voltadas para a

alfabetização sem sucesso, que precisam ser estudadas no sentido de discutir seus desafios e possibilidades para a melhoria da educação pública. Também pelo motivo da pesquisadora estar envolvida com a alfabetização na escola pública desde 1996, o que a coloca intimamente relacionada ao objeto dessa pesquisa.

Infelizmente, ainda hoje, mais de cem anos depois da disciplina de língua portuguesa ter sido oficialmente formalizada no currículo escolar, o nível de letramento entre as crianças e adolescentes é baixíssimo de acordo com avaliações externas realizadas nacionalmente e disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Uma das conclusões evidentes sobre esses dados é que a escola brasileira desconhece formas de se discutir a alfabetização de maneira a elencar os reais problemas que estão subjacentes aos dados apresentados. Com isso, a formação inicial de professores tem importância significativa no âmbito das pesquisas educacionais, bem como na realidade escolar e nos discursos proferidos pelos governantes. Necessariamente, o curso de Pedagogia, que tem responsabilidade na formação de professores para atuarem na docência dos anos iniciais e, sobretudo, com o processo de alfabetização.

A justificativa pela temática e a abordagem do objeto de estudo deu-se a partir do levantamento da produção científica com objetivo de elucidar e apontar as lacunas, limites e possibilidades de investigação. A pesquisa envolveu a consulta no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Plataforma Sucupira, no Portal de Periódicos da Capes, na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e em sites de eventos científicos. O tema utilizado para o levantamento foi “formação inicial de professores alfabetizadores” no período de 2010 a 2020. Foram catalogados 30 textos, publicados no período de 2010 a 2020. Desse total, foram encontradas duas teses, sete dissertações e vinte e um artigos publicados em anais de evento ou revista científica.

Diante do exposto, os textos analisados podem ser sintetizados nos seguintes apontamentos¹:

- os trabalhos tendem a encontrar culpados para o fracasso na formação inicial do professor alfabetizador, ora no currículo, ora na formação de professores e na relação teoria e prática e ora na ausência de conhecimento específico da área de linguagem. Observou-se que não há pesquisas que procuram compreender o quanto os discursos ideológicos (internacionais, nacionais e locais) influenciam a organização da formação inicial do professor alfabetizador, bem como a realidade escolar;
- a maioria das pesquisas busca evidenciar fundamentação teórica sólida, entretanto nem sempre está visível nos contextos pesquisados. Os objetos de pesquisas são pensados apenas na tentativa de encontrar respostas imediatas para o problema, mas

¹ A análise completa dessa síntese encontra-se publicada em Rodrigues e Martiniak (2021).

não há preocupação em construir sólidas discussões pautadas em contextos mais amplos, muito além do aspecto visível, que abarcam o objeto na sua totalidade; - os discursos que permeiam as pesquisas repetem discursos hegemônicos, de que a alfabetização é um problema insolúvel e por isso o currículo do curso de Pedagogia, a formação de professores e ausência de conhecimento específico na área de linguagem são os únicos motivos de se ter tantos alunos sem domínio do ler e do escrever. Entretanto, a leitura e a escrita, que são fatores essenciais para transformação social, são de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento; Não há lugar nas discussões das pesquisas sobre a formação inicial do professor alfabetizador e os discursos produzidos hegemonicamente e que influenciam e são influenciados pelas políticas educacionais pensadas, muitas vezes, em contextos neoliberais, bem como a influência das políticas educacionais na formação dos professores e na organização curricular. Assim sendo, os resultados apontam a necessidade de aprofundar pesquisas para a compreensão da formação inicial do professor alfabetizador a partir do discurso produzido hegemonicamente. (RODRIGUES; MARTINIAK, 2021, p. 13-14)

A partir destes resultados a escolha pela temática se deu por compreender que as pesquisas apontam para uma visão muito limitada sobre o objeto, uma vez que não trazem uma visão mais abrangente sobre os determinantes históricos. As pesquisas não apontam para a visão de totalidade² enquanto categoria de análise e, o que marca as análises, está ancorado na exterioridade, compreendo apenas as partes como separadas uma das outras. A formação inicial de professores, mais especificamente do(a) professor(a) alfabetizador(a) precisa ser revelada a partir de diferentes aspectos, que envolve contradições e consensos, o que implica o reconhecimento da realidade como histórica. Tantos os professores formadores como alunos que se tornarão professores são sujeitos sociais, que pertencem à sociedade capitalista, os quais vivenciam um contexto de luta entre trabalhadores e os donos do capital, são, portanto, resultado da divisão social do trabalho. Entender as relações que envolvem a formação de professores alfabetizadores é também entendê-la num contexto que envolve dominador e dominados, isto é reconhecer e tomar consciência da realidade que não está posta claramente, mas implícita nas relações hegemônicas.

A problemática que essa pesquisa visou compreender centra-se na questão: como as concepções de linguagem estão subjacentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para a formação inicial do(a) professor(a)?

Considerando que a linguagem é um fenômeno altamente complexo, pois se fala sem ter, muitas vezes, consciência dos inúmeros mecanismos ideológicos e hegemônicos que estão envolvidas nos atos de falar, ler ou escrever. Além do que as palavras têm enorme poder,

² “A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.” (LUKÁCS, 1967, p.240).

principalmente na sociedade complexa como é a nossa, em que a divisão de classes é imperativa. Assim, muitos são os valores e até crenças aceitas ideologicamente pela classe trabalhadora, que são codificadas pela classe dominante. Dessa maneira, não só as disciplinas específicas de linguagem no Curso de Pedagogia são responsáveis pela formação do professor alfabetizador, mas também os demais componentes curriculares, que dependendo da forma como são organizados em projetos políticos pedagógicos (PPCs) podem trazer concepções teóricas de linguagem que favorecem a dominação da classe trabalhadora pela classe burguesa. Assim, a organização das disciplinas do curso de Pedagogia, no que se refere à linguagem ganhou caráter significativo, pois há a necessidade de se compreender como essas disciplinas foram se constituindo historicamente na organização curricular do curso em um contexto neoliberal.

A forma como as disciplinas específicas de linguagem foi sendo incorporada historicamente no currículo de Pedagogia é fator primordial, uma vez que as políticas externas fazem parte desse contexto histórico. Para Neves (2011, p. 230) “São as forças sociais e o próprio desenvolvimento das forças produtivas que vão determinar para onde vai a política”. E a organização das disciplinas específicas de linguagem no currículo de Pedagogia é influenciada por forças produtivas e sociais moldadas por um discurso que reitera poderosas forças internacionais. Por isso, se formulou as seguintes questões complementares: Que concepções de linguagem estão subsidiando os projetos políticos-pedagógicos do Curso de Pedagogia e em que contexto as disciplinas de Metodologia de Alfabetização e Metodologia de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Ponta Grossa se constituíram parte desse projeto? Também se considera fundamental elencar: Como as políticas públicas educacionais de formação para professores interferem na construção dos projetos políticos-pedagógicos e nas disciplinas específicas de linguagem no Curso de Pedagogia?

Diante do objeto escolhido e da problemática estabelecida esta pesquisa tencionou alcançar os seguintes objetivos: analisar a concepção de linguagem no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), bem como as matrizes curriculares e ementas das disciplinas de linguagem a partir das reformas educacionais do Curso de Pedagogia no contexto neoliberal de 2010 a 2020. Nesta investigação, além do objetivo geral definiu-se os seguintes objetivos específicos: descrever as influências do neoliberalismo para as reformas educacionais brasileiras no contexto da América Latina, que interferem na organização curricular das disciplinas de linguagem no curso de Pedagogia da UEPG; elencar o desenvolvimento histórico das concepções de linguagem que embasam a propostas do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e analisar o PPC do Curso de

Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e identificar nas ementas os conhecimentos relativos à linguagem.

A materialização de políticas educacionais, que considerem a realidade educacional, depende da compreensão de como se legitima outras políticas no contexto acadêmico, as quais inúmeras vezes não são visíveis. As políticas curriculares, em muitos momentos, estão subjacentes ao contexto social, histórico e político de sua criação. Por isso, a tese que se formula é a seguinte: **os organismos internacionais interferem nas políticas e na proposta de linguagem definidas no processo de formação de professores alfabetizadores no Curso de Pedagogia.**

A partir da definição do objetivo principal da pesquisa, os projetos pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia é ponto de partida para o trabalho, pois é necessário reconhecer que sua construção exige reflexões ao longo da história, por se tratar de formação humana.

O desafio desta pesquisa na perspectiva marxista é trazer para a discussão a realidade com todas as suas contradições e conflitos, buscando olhar além das aparências. “O objetivo do pesquisador é ir além da aparência [...] apreender a essência” (NETTO, 2011, p. 22), reproduzir no pensamento o objeto que pesquisou.

Nesse sentido, se conduziu a pesquisa a partir do enfoque materialista histórico-dialético, pois se entende que se deve “apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando inclusive os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere” (NETTO, 2011, p. 25). Portanto, ao investigar a realidade que envolve a formação inicial de professores, optou-se por ter uma postura teórica desde o início, no sentido de apreender as múltiplas relações que envolvem o objeto pesquisado.

O princípio mais importante da contribuição de Marx (2017) para essa pesquisa é a constatação de que a estrutura e a dinâmica do objeto direcionam os procedimentos da pesquisa, que deve extrair dele o máximo de informações possíveis. Dessa forma, todo trabalho de pesquisa, nesta perspectiva, está entrelaçado ao contexto a que pertence, no caso a formação de professores, sobretudo o(a) professor(a) alfabetizador(a). Para a concepção marxiana, o trabalho é responsável pela mediação entre o homem e a natureza. A categoria trabalho, portanto, é a matriz central na teoria marxiana, visto que é parte da vida dos seres humanos. É somente pelo processo de trabalho que é possível a produção dos meios de existência.

A discussão sobre as categorias e conteúdos que se relacionam com a perspectiva marxista, se encaminha para a compreensão de que as políticas educacionais são resultado da forma com que o Estado se organiza, muitas vezes, sustentado pelas relações de poder e a

divisão social do trabalho, representado na divisão de classes. Isso significa dizer que a estrutura econômica interfere na manutenção do sistema capitalista, legitimando a exploração do trabalho, bem como a desigualdade social.

Também é necessário entender de que forma as políticas públicas legitimam o poder econômico, ideológico e político do Estado capitalista. Os ordenamentos legais educacionais podem servir para ajudar a administrar conflitos, por meio de consensos, entretanto, não interferem na estrutura do Estado.

Dessa maneira, a perspectiva marxista de análise das políticas supõe a compreensão do desenvolvimento histórico da sociedade. A História é, assim, um elemento central na teoria marxiana, pois possibilita compreender, com maior clareza, as contradições e as determinações sociais e materiais que constituem os sujeitos, enquanto seres históricos, pressupondo o movimento dialético.

Para essa pesquisa elencou-se a categoria da totalidade e da historicidade, as quais estão relacionadas a categoria de contradição. De acordo com Cury (2000) a consciência da contradição é o momento em que se consegue explicar o real. Ao se conseguir conscientemente explicar o real, também emerge a categoria da totalidade que reflete o movimento das partes com todo e vice-versa, aparecendo simultaneamente o contraditório. “Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas [...]” (CURY, 2000, p. 35).

A categoria da contradição é parte da totalidade, é constituída e subordinada a ela, à medida que é sempre refeita de totalidades mais complexas. Dessa forma, só existe a contradição no movimento da totalidade. A contradição componente imprescindível para a sociedade, pois esta realidade social provida da totalidade, também é contraditória. Para a totalidade há um movimento em que sempre tem mais para acrescentar e, assim “o conceito de totalidade, implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente.” (CURY. 2000, p. 36).

Na mesma perspectiva entendem-se a hegemonia e a ideologia também como categorias importantes nesse trabalho, pois se discutiu as influências das questões econômicas para a compreensão das relações sociais. “No modo de produção capitalista, em suas relações sociais contraditórias, as relações sociais são relações de classes porque implicam relações de luta entre capitalistas e trabalhadores, resultantes da divisão social do trabalho” (CURY, 2000, p. 46). Dessa forma, a realidade se apresenta de maneira diferente para quem detêm o poder econômico e para quem precisa dele para a sobrevivência. Para que exista hegemonia, isto é, o domínio

sobre o menos favorecido, a classe economicamente superior une-se a classe trabalhadora em torno de desejos semelhantes, estabelecendo alianças e construindo mecanismos para a consolidação hegemônica de sua classe. Nessas relações sociais, “pôr a questão da hegemonia é pôr simultaneamente a questão da ideologia [...]” (CURY, 2000, p. 45), pois a ideologia não é imposta de forma aleatória, ou mesmo espontaneamente, mas emerge de um movimento.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. (CURY, 2000. p. 48).

Pode-se afirmar, portanto, que ambas as classes realizam também consensos entre si, pois ao formular uma proposta que beneficiará a classe trabalhadora, a burguesa também abre negociações e cede em determinadas decisões, em que a classe trabalhadora se adapta. Diante disso, Cury (2000) afirma que este é um movimento contraditório, em que há articulação entre algumas propostas na busca de satisfazer determinados interesses. Assim, se considerou essas categorias fundamentais para a análise realizada sobre a concepção de linguagem no Curso de Pedagogia, que é responsável pela formação inicial do(a) professor(a) alfabetizador(a).

Para esta pesquisa, utilizou-se a concepção de linguagem a partir dos estudos do Círculo bakhtiniano que tem sido objeto de discussões e/ou servido de auxílio para investigações em diferentes áreas do conhecimento.

Para responder os questionamentos da pesquisa, o caminho teórico-metodológico escolhido foi o de analisar a concepção de linguagem subjacente no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, bem como a matriz curricular e ementas das disciplinas de linguagem a partir das reformas educacionais do Curso de Pedagogia no contexto neoliberal. Além de buscar o que os pesquisadores do tema já produziram da constituição dessas disciplinas, quais ideias que estão circulando e movimentando o debate sobre a mudança no perfil das disciplinas de linguagem, que podem estar associadas às políticas públicas educacionais neoliberais.

A proposta de pesquisa foi realizar um estudo de cunho qualitativo com a combinação das pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa documental trata de um tipo de pesquisa na qual “os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (ANDRÉ, 1995, p. 39) Esse tipo de pesquisa engloba “todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica.” (MARCONI; LAKATOS,

2011, p. 48). Já a pesquisa bibliográfica é entendida como um “levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 57).

A pesquisa com fontes documentais serviu como balizadora para orientar a compreensão a respeito da concepção de linguagem subjacente no Curso de Pedagogia. No contexto da investigação foi lido o projeto de curso e programas de ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), bem como os documentos oficiais como os pareceres e resoluções, que foram confrontados com as disciplinas relativas à língua portuguesa e alfabetização no projeto do curso. A escolha pela Universidade Estadual de Ponta Grossa se deve ao fato de a sociedade estar vivendo um contexto pandêmico, o que inviabilizou a realização da pesquisa em outros campos de pesquisa, no caso outras universidades públicas.

A opção pela delimitação da pesquisa, considerando uma universidade pública como campo pesquisa, parte do princípio da necessidade de haver mobilização dos professores que atuam no curso para participarem de forma colaborativa e democrática na construção do projeto de formação. Entende-se que é necessário o envolvimento de discentes e docentes na elaboração do projeto, que por meio de discussões possam subsidiar o processo de elaboração e implementação da proposta de formação inicial. Contudo, não se desconsidera ou se nega que nas instituições privadas não aconteça o processo de mobilização de professores e alunos, porém, esse processo na instituição pública demanda tomada de decisões colegiadas e outros setores da universidade.

A tese foi estruturada em três seções, organizadas do seguinte modo: no primeiro capítulo discutiu-se a influência das diretrizes internacionais na formulação das políticas nacionais e seus impactos na formação inicial de professores. No segundo capítulo apresentou-se uma discussão a respeito das concepções de linguagem que subsidiam a prática docente no Curso de Pedagogia, sobretudo do(a) professor(a) alfabetizador(a). Por fim, apresentou-se a análise a respeito do ensino de linguagem e a formação de professores alfabetizadores na UEPG, o contexto histórico da formulação do PPC da IES e as disciplinas específicas de linguagem.

CAPÍTULO 1

AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A pesquisa estabeleceu o recorte de 2010 a 2020, entretanto quando se faz uma análise dialética do objeto, entende-se que se precisa compreender o contexto em que esse objeto está inserido. A formação de professores, sobretudo do(a) professor(a) alfabetizador(a), no Curso de Pedagogia tem sido desde sempre motivo de questionamento, pois a apropriação do sistema de escrita ainda é um dos entraves das escolas públicas brasileiras.

Dessa maneira, o objetivo deste capítulo é descrever as influências do neoliberalismo para as reformas educacionais brasileiras no contexto da América Latina, que interferem na organização curricular das disciplinas relativas à língua portuguesa e alfabetização de linguagem no curso de Pedagogia de diferentes instituições, sobretudo no Curso de Pedagogia da UEPG. Por isso, a análise inicia-se muito antes do marco estabelecido, pois os consensos e contradições que a formação de professores vive, hoje, tem relação com o processo histórico. A década de 1990 foi marcada por diferentes reformas, principalmente no que tange a educação, tais reformas influenciam a educação até os dias de hoje. Diante disso, justifica-se a retomada, neste capítulo, do contexto neoliberal desde o pós 2º guerra, pois a sua influência é notável na América Latina. Também se retoma o contexto educacional na América Latina, e, mais especificamente a década de 1990, uma vez que foi a partir dessa década que as ideias neoliberais e os organismos internacionais ajustaram suas orientações implementando medidas econômicas, fiscais e políticas na maioria dos países da América Latina. Para Harvey (2011), o neoliberalismo é um projeto de classe que surgiu na crise dos anos de 1970, mascarado por um discurso sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-comércio e livre-mercado, que legitimou políticas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista.

1.1 O NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA

Elaborar reflexões sobre o ensino superior no que tange a língua(gem) para a formação de professores, sobretudo do(a) professor(a) alfabetizador(a), conduz para estudos mais profundos, pois olhar apenas para as disciplinas ou para os PPC dos Curso de Pedagogia sem o contexto mais amplo, certamente, os resultados não seriam os mesmos. Nessa direção, para se chegar ao contexto específico sobre a formação de professores tem-se, inevitavelmente, que adentrar as relações que emergem dos consensos e contradições que se formam para além do

espaço acadêmico e que se reproduzem no espaço da academia. Por isso, elencou-se como o neoliberalismo passou a fazer parte do cotidiano da vida econômica, social e histórica dos brasileiros, sobretudo da classe trabalhadora.

Assim sendo, as ideias neoliberais não surgiram desvinculadas do contexto social, histórico e econômico da época, pois o todo é composto de partes conectadas entre si e em movimento. Se esse todo for desarticulado das partes elimina-se contraditoriamente a possibilidade de conhecê-lo. Por isso, as ideias neoliberais tinham raízes sólidas em doutrinas políticas de o ideário vinculado ao liberalismo clássico, que antecederam seu surgimento, pois a necessidade de se discutir o papel do Estado esteve presente desde o seu aparecimento na história. Por esse viés, o Estado liberal burguês incorpora as ideias de que a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, isto é, aparecia a estrutura de classe como forma de manter o poder e o controle, organizado em forma de democracia (AZEVEDO, 1997).

Dessa maneira, após o final da 2ª Guerra Mundial com a vitória dos países aliados³ em 1945, houve mudanças significativas na estrutura mundial. A União Soviética e os Estados Unidos emergiram, hegemonicamente, como superpotências rivais, preparando terreno para uma Guerra Fria, ambos disputavam espaços no globo terrestre. Os Estados Unidos vinculados ao capitalismo e a União Soviética ao socialismo. Os Estados Unidos tiveram papel fundamental na divulgação do neoliberalismo na América Latina, justamente pela potência que se transformou.

Nesse estudo, o neoliberalismo é entendido como um mecanismo usado pelo capitalismo para garantir a livre circulação do mercado globalmente. Nas palavras de Harvey (2014), restaurar e consolidar o poder da classe capitalista na livre circulação do mercado global. Assim, o neoliberalismo

é uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livre mercados e livre comércio. (HARVEY, 2014, p. 120)

Teoricamente, de acordo com Harvey (2014), o estado neoliberal deve favorecer os direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre comércio. Legalmente, os contratos livremente negociados entre os indivíduos configurados pelo mercado devem ser preservados pelo Estado, incluindo aqui as corporações.

³ Fizeram parte do bloco dos países aliados 51 países, entre os quais o Brasil, liderados por Reino Unido, França, Estados Unidos e União Soviética.

Com isso, fica claro que a competição entre os diversos segmentos sociais é fundamental para a garantia do direito à propriedade. O Estado neoliberal, em alguns casos, tem o poder de interferir nas regras de mercado, buscando reorganizações internas para melhorar a competitividade dos indivíduos ou das empresas no mercado global.

Desde 1930 já havia indícios de neoliberalismo entre alguns intelectuais, que voltaram a se reunir pós 2ª guerra. Entre esses intelectuais pode-se destacar o austríaco Friedrich Von Hayek, que lançou em 1944 o livro “Caminho da Servidão”, inaugurando o movimento neoliberal. Também a presença de Milton Friedman, professor da Universidade de Chicago, foi marcante neste período, bem como James M. Buchanan de a chamada escola de Virgínia. Nos anos seguintes, Hayek organizou uma “internacional dos neoliberais” realizada em 1947. Hayek e os demais intelectuais travaram uma crítica ao Estado-providência, tido como destruidor da liberdade dos cidadãos e da competição como as bases da prosperidade humana (MORAES, 2001). Afirmavam que esse tipo de Estado destruía a liberdade dos indivíduos e a competição sem as quais não há desenvolvimento.

O que Hayek pretendia era trazer as ideias do liberalismo com outro rosto, pois o liberalismo havia perdido popularidade quando expôs suas vertentes contra o Estado mercantilista. Entretanto, no pós-guerra o que imperou entre os países foi o que Harvey (2014) chamou de “liberalismo embutido” em que os processos de mercado e as atividades empreendedoras e corporativas estavam, ideologicamente, circundadas ora por um ambiente regulatório, ora pela liberdade econômica e industrial. O que o neoliberalismo queria era desvencilhar o capital da restrição como forma hegemônica de poder.

Dessa forma, o grupo de neoliberais buscava romper, segundo Moraes (2001) com um conjunto institucional composto pelo Estado do bem-estar-social, pela planificação e pela intervenção estatal na economia, relacionado com a doutrina keynesiana. Também, outra questão que os neoliberais pretendiam romper era com os sindicatos e centrais sindicais, que apareciam para eles como novas corporações, principalmente entre os trabalhadores do século XX.

No campo político, Hayek se encontrou diante de um mundo em que imperava três correntes contraditórias: liberalismo, fascismo e comunismo. O liberalismo muito bem fundamentado pelo capitalismo e o socialismo como uma fase transitória entre o comunismo e o capitalismo. Essas correntes disputavam o poder político, intelectual e até armamentista. Hayek (2010) sustentou a ideia de oposição entre os liberais e os totalitários, estes últimos em esquerda e direita. Para ele o socialismo é resultado do nazismo e, portanto, o nazismo não foi uma reação ao comunismo, com base na classe média empobrecida, alimentada pelo capitalismo.

Dessa maneira, o liberalismo é uma ideia hegemônica, resultado político e econômico de valorização do individualismo como respeito à pessoa e as suas preferências e vontades.

Nos países latino-americanos, os neoliberais apresentam uma perspectiva diferente no pós-guerra, pois inicialmente as ideias de Hayek não foram vistas com bons olhos pelos estadunidenses. Assim, os neoliberais acreditavam que nos países latino-americanos o adversário estaria no modelo de governo gerado pelas ideologias nacionalistas, desenvolvimentistas, pelo populismo, e é claro pelos comunistas (MORAES, 2001). Nessa direção, se pregou como estratégia uma receita salvadora de todos os males: “forte ação governamental contra os sindicatos e prioridade para uma política anti-inflacionária monetarista [...]” (MORAES, 2001, p.28-29).

Nesse contexto, as ideias neoliberais permaneceram adormecidas até a década de 1970, quando os países capitalistas conhecem as baixas taxas de crescimento econômico e as altas taxas de inflação, a chamada estagflação. Nesse período as ideias de Hayek e Friedman apresentavam-se como a salvação dos problemas. Evidentemente, que se fortaleceram as críticas ao poder dos sindicatos e aos movimentos operários acusados de quebrar o Estado. O primeiro país a experimentar o neoliberalismo foi o Chile. De acordo com Harvey (2014), um grupo de economistas conhecido como *The Chicago boys*, adeptos do neoliberalismo defendido por Milton Friedman, foram chamados para ajudar a construir a economia chilena, que mostrou rápida recuperação em termos de taxa de crescimento e acumulação de capital. Essa ação chamou atenção da economia global. Embora tenha durado pouco tempo a expansão chilena, influenciou também a Grã-Bretanha (Thatcher) e os Estados Unidos (Reagan). Posteriormente, outros países também aderiram ao neoliberalismo entre eles China; Índia; Suécia.

Entretanto, Harvey (2014) chamou muito mais de neoliberalização do que de neoliberalismo, pois esses países nem sempre se apropriaram da teoria neoliberal e na prática havia contradição entre as metas públicas declaradas no neoliberalismo, o bem-estar de todos, e suas consequências concretas, a restauração do poder de classe. A ideia principal era restaurar o poder de mercado, isto é, o poder das elites econômicas. Nessa direção, a partir da década de 1970 a América Latina passou do capitalismo para um período de recessão, pois passou de um mundo bipolar (Estados Unidos e União Soviética) para um mundo de modelo regulador neoliberal, hegemonicamente dominado por uma única potência, os Estados Unidos.

Os argumentos ideológicos utilizados pelos neoliberais para garantir que os países se apoiassem nas ideias de privatização, terceirização, racionalidade eficiente e eficaz, competitividade, íntima relação entre o público e o privado, foi a de que o Estado capitalista se voltava demasiadamente para as políticas sociais, gastando muito com elas. Assim, precisava de

sólidos argumentos que valorizassem contratos de gestão flexíveis, que levasse a descentralização, em que o privado tivesse espaço de crescimento no espaço público e ao mesmo tempo pensasse nas políticas sociais.

Na América Latina o século XIX foi marcado, segundo Sader (2009), por ciclos de revoluções de independência, dos quais tiveram ausente Brasil, Cuba e Porto Rico. Cuba por ser um país socialista e Porto Rico por estar muito próximo aos Estados Unidos. Essa crise colaborou para a emergência de grandes líderes populares, “que dirigiu o processo de expulsão dos colonizadores, de fundação dos Estados nacionais e de extinção da escravidão” (SADER, 2009, p.30). Embora a América Latina tenha vivido momentos de transformações, continuava a se curvar ao capitalismo europeu.

No século XX as rebeliões e massacres estiveram presentes na América Latina. “O continente deixou de ser um conjunto de países primário-exportadores, dirigidos por oligarquias políticas tradicionais.” (SADER, 2009, p.31). Foi um século em que os governos se tornaram nacionalistas, houve golpes militares, projetos socialistas e, evidentemente, governos neoliberais. Justamente o continente considerado o berço do neoliberalismo se transformou em espaço de resistência a esses ideais.

Em 1990, depois da queda Muro de Berlim, o modelo neoliberal começou a materializar-se declaradamente na América do Sul, visivelmente nas eleições que deram vitória a Carlos Menem na Argentina; Fernando Collor de Mello no Brasil e de Carlos Andrés Pérez na Venezuela. No Brasil, Collor deu início ao ciclo neoliberal, que se prolongou até o governo de Fernando Henrique Cardoso. Durante essa década a América Latina viveu momentos de repressão aos movimentos sociais, sobretudo pela implementação de políticas neoliberais.

Para Sader (2009), o neoliberalismo estabeleceu um consenso em torno de suas políticas, contando com apoio da propaganda internacional, mas jogando também com o fantasma da inflação, criminalização do Estado e a introdução de duras políticas de ajuste fiscal. Durante esse período Bill Clinton era presidente dos Estados Unidos, que seguiu obedecendo “os desígnios de Washington, do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio (OMC)” (SADER, 2009, p 32). Por isso, os Estados Unidos propuseram a ampliação do tratado de livre-comércio para o continente, o objetivo era consolidar e manter os ideais neoliberais, contudo, houve adesão em um momento e resistência em outro.

O neoliberalismo teve como mola propulsora a desregulação na América Latina, o que levou ao destravamento dos obstáculos à livre circulação do capital, por meio do enfraquecimento das funções do Estado e das políticas sociais. Evidentemente, os recursos não

estavam voltados para o setor produtivo, mas para o setor financeiro, como isso se produziu um intenso processo de concentração de renda, bem como a exclusão dos direitos aos trabalhadores levando ao desemprego. Também a economia do continente voltada para a indústria foi modificada. Dessa forma, as crises de 1994, 1999 e 2002 afetaram substancialmente a economia na América Latina, sobretudo a mexicana, brasileira e argentina.

Sader (2009) aponta que as maiores conquistas do neoliberalismo não foram no campo econômico, mas político e ideológico. “A maior vitória ideológica da nova direita neoliberal deu-se por essa influência midiática, articulada com as campanhas publicitárias das grandes marcas e no estilo de consumo dos shopping centers [...]” (SADER, 2009, p. 61). Isso sem falar na fragmentação social e cultural da população, bem como a precarização do trabalho, o que impediu a organização da classe trabalhadora para defesa de direitos básicos. A classe trabalhadora ao perder sua identidade do trabalho, não consegue compreender conscientemente aquilo que produz, enquanto pessoa humana. Dessa forma, a classe trabalhadora se torna presa fácil para o processo de globalização, que exalta a tecnologia, o dinheiro, o mercado como responsáveis pelas riquezas do mundo. A globalização no qual o Estado Nacional perde suas fronteiras e outros espaços passam a se configurar como espaços de identidade e cultura.

Aqui cabe ressaltar a importância que Marx atribui ao trabalho produtivo para o homem e com o processo da ampliação do capital, bem como um Estado voltado para os ideais neoliberais, a classe trabalhadora perde sua relação com o processo produtivo. Nas sociedades primitivas o objetivo era produzir para sua própria sobrevivência, por isso a divisão do trabalho era muito pouco utilizada. Posteriormente, as necessidades humanas foram se modificando, surgindo outras e com elas o homem passou a produzir mais do que necessitava. Ao produzir mais do que precisa para seu consumo próprio surgiu o excedente, e com ele o capital.

Para Marx (2007), o homem se diferencia dos outros animais pela sua capacidade de produzir seus próprios meios de vida, assim a historiografia deve partir desses fundamentos naturais e suas modificações pela ação dos homens na história. Quando o homem transforma a natureza se transforma também, por meio do trabalho.

Dessa forma, são os indivíduos reais que produzem sua vida material, por meio dos seus modos de vida, os quais são encontrados na natureza e reproduzidos por ele. “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX, 2007, p. 87). A partir desses modos de vida já produzidos e outros novos conhecimentos, o indivíduo desenvolve sua força produtiva. A força produtiva é a capacidade do homem de transformar a realidade existente e sua própria forma de ver o mundo.

As forças produtivas vão se modificando a cada novo desenvolvimento da divisão do trabalho. A divisão no trabalho para uma nação é a separação entre o trabalho da cidade e o trabalho do campo (MARX, 2007), ou seja, são formas diferentes de propriedade. As relações sociais entre os indivíduos dependem das diferentes formas em que é entendida a divisão do trabalho. Na sociedade atual a propriedade dos meios de produção não pertence à classe trabalhadora, mas a um grupo que detém o poder do capital e com isso, detém o domínio de consensos produzidos nos diferentes contextos, entre eles o espaço intelectual da academia, por meio de discursos hegemônicos e ideológicos.

Com isso, no final da década de 1990 o neoliberalismo na América Latina começou a perder forças. “Crises do capitalismo globalizado, o fim do ciclo expansivo e a ascensão ao poder de George W. Bush nos Estados Unidos, que impôs um tom mais duro no comando do bloco imperialista [...], que levaram à virada conservadora” (SADER, 2009, p. 66). A economia estadunidense estagnou com políticas mais imponentes, a China cresceu rapidamente influenciando os países da América Latina. Nesse período houve mudanças nas políticas mundiais, sobretudo na América Latina e no caso do Brasil a troca de Fernando Henrique Cardoso (FHC) por Luis Inácio Lula da Silva (Lula). Essas mudanças enfraqueceram a capacidade de liderança estadunidense na América. Sader (2009) afirma que a configuração histórica da América Latina é uma crise hegemônica, que gerou o desgaste do modelo neoliberal. E que um novo bloco de forças teve dificuldade para se impor, é o que ele chama de pós-neoliberalismo, uma categoria descritiva que aponta diferentes graus de negação do modelo atual, mas não ainda um novo modelo.

Para Harvey (2014), a instabilidade do Estado neoliberal dá indícios, nos Estados Unidos principalmente, de uma resposta neoconservadora. Os neoconservadores americanos são favoráveis ao poder corporativo, à iniciativa privada e à restauração do poder de classe. Assim, o Estado neoconservador consegue perfeitamente conviver com as ideias neoliberais e, portanto, com a divisão de classe. Harvey (2014) aponta ainda que o neoconservadorismo se afastou do puro neoliberalismo, por dois motivos.

[E]m primeiro lugar, na preocupação com a ordem como resposta ao caos de interesses individuais e, em segundo, na preocupação com a moralidade inflexível como o cimento social necessário à manutenção da segurança do corpo político *vis-à-vis* de perigos externos e internos (HARVEY, 2014, p.92, grifo do autor).

O neoconservadorismo, segundo Harvey (2014), tem uma longa história nos Estados Unidos, que desde a 2ª guerra tem residência na permanente militarização, considerando-se

remédio para o caos dos interesses individuais. De maneira alguma se afastam do programa neoliberal de restauração do poder de classes, embora busquem legitimar esse poder por meio do controle social construindo um clima favorável em torno dos valores morais.

Todas essas ações políticas, econômicas e históricas não se mantiveram afastadas das questões educacionais, pelo contrário, a educação foi importante para as discussões políticas, que de alguma forma orientaram e determinaram parte das ações referendadas no contexto da academia. Com isso, as reformas educacionais que se efetivaram na América Latina influenciaram e influenciam diretamente as políticas educacionais brasileiras, que precisam ser compreendidas de maneira contextual, pois essas relações não se dão de forma estanque e distante da realidade. Aqui cabe dizer que toda totalidade é formada por relações simples, entre as quais algumas são mais fundamentais que outras, que devem ser conhecidas para dar passagem a uma reconstituição abstrata do todo. O todo é hierarquizado sem que tenha conhecimento dele e, portanto, a realidade concreta é apenas descrita ideologicamente, desconsiderando a historicidade do objeto.

1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E A INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.

Depois do final da 2ª Guerra Mundial, as relações internacionais entre os países precisaram se restabelecer, pois havia o interesse estadunidense em manter o poder de uma elite econômica, mas para isso tinham que “assegurar a paz e a tranquilidade domésticas e firmar alguma espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores.” (HARVEY, 2014, p. 49). Dessa forma, alguns mecanismos foram criados para garantir uma suposta harmonia entre os países, por isso por meio do acordo de Bretton Woods⁴, que foi uma espécie de sistema responsável pelas regras monetárias entre os países, criou-se instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU)⁵; o Banco Mundial (BM)⁶; o Fundo Monetário Internacional (FMI)⁷; o Banco Internacional de Compensações⁸ e a Organização das Nações Unidas para a Educação,

⁴ Esse acordo durou até 1971 quando o dólar passou a ser a moeda de maior valor mundial.

⁵ A ONU é uma organização internacional formada por diferentes países, cujo objetivo é trabalhar pelo desenvolvimento mundial. Fundada em outubro de 1945. (ONU, 2022).

⁶ Banco Mundial foi criado em 1944 é agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento mundial. (BANCO MUNDIAL, 2022).

⁷ O FMI é uma organização internacional que resultou da Conferência de Bretton Woods (1944). “Os objetivos declarados da organização são promover a cooperação econômica internacional, o comércio internacional, o emprego e a estabilidade cambial, inclusive mediante a disponibilização de recursos financeiros para os países membros para ajudar no equilíbrio de suas balanças de pagamentos.” (FMI, 2022).

⁸ É uma organização internacional responsável pela supervisão dos bancos.

a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁹. Essas instituições, por sua vez, passaram a cuidar da organização mundial.

Para a América Latina a UNESCO, enquanto organismo internacional, teve grande influência, entre elas e para esse estudo: em 1948 a recomendação da obrigatoriedade e universalidade do ensino primário e a partir de 1990 as conferências sobre educação. Dessa maneira, as reformas educacionais a partir da década de 1990, influenciadas pelo neoliberalismo encontraram na América Latina espaço de projeção e, certamente, influência no setor educacional. A UNESCO teve importância crescente para a educação e, sobretudo para expansão do mercado gerado pelo capitalismo, pois utilizou discursos ideológicos, muitas vezes, de solidariedade, de ajuda mútua, para garantir a efetivação das orientações baseadas na economia.

Assim sendo, é nessa perspectiva que se pretende discutir as reformas educacionais propostas para a América Latina. O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), que foi coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC), que é subordinada à UNESCO. O PROMEDLAC teve início em 1980 e encerrou-se em 1996, data de início do PREAL. Ambos os Projetos estavam articulados às Conferências de Educação para Todos, realizadas em Jontiem (1990) e Dakar (2000). O Projeto Regional de Educação para a América Latina (PRELAC-2002) propôs estimular mudanças significativas nas políticas públicas para fazer efetiva, a proposta de educação para todos. Nesse sentido, as mudanças basearam-se na implantação de um novo modelo de gestão.

Também não se pode deixar de citar a preocupação com a formulação de uma proposta de educação internacional para a América Latina e Caribe com apoio do Banco Mundial. Assim, na década de 1980 ministros da educação e da economia delinearum um projeto para América Latina, o PROMEDLAC, já citado. Em 1993 o comitê que criou o PROMEDLAC estabeleceu algumas diretrizes para o desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico como para a justiça e equidade social. Elegeu para isso três objetivos: superação e prevenção do analfabetismo; universalização da educação básica e melhoria na qualidade da educação, por meio de investimentos maciços na “profissionalização” docente e dos que administravam a educação, e na profissionalização da ação educativa. (SHIROMA; MORAES: EVANGELISTA, 2004). Como se vê, as políticas internacionais sempre tiveram em suas pautas

⁹ UNESCO: sua criação é datada oficialmente em quatro de novembro de 1946, após a Segunda Guerra Mundial e, atualmente, conta com 193 estados-membros. Seu objetivo é baseado na garantia da paz pela cooperação intelectual entre as nações. (UNESCO, 2002).

questões relacionadas ao analfabetismo e a formação docente, pois os discursos hegemônicos que permeiam essa discussão são fatores que impactam a sociedade civil, que não se importam em investir nesses setores colaborando com ideologia neoliberal.

Nessa perspectiva, a Organização dos Estados Americanos (OEA)¹⁰ é o mais antigo organismo internacional do mundo, conhecido como “Sistema Interamericano”, seus princípios se baseiam na democracia; direitos humanos; segurança e desenvolvimento. O organismo foi responsável pela criação do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) em 1995, que foi executado por meio de um convênio com o Inter-American Dialogue (IAD) com sede em Washington (Estados Unidos) e em Santiago (Chile), agências privadas voltadas para políticas de desenvolvimento.

De acordo com Uczak (2014), esse programa teve a missão de contribuir com a qualidade e equidade na educação latino-americana. Entretanto, segundo a autora, não há um consenso nos documentos sobre o que seja qualidade, o que leva a utilização de resultados obtidos por meio de avaliação para designar o que seja baixa qualidade. Aponta, ainda, que o programa visou à disseminação de diretrizes para reformas educacionais baseadas em critérios técnicos, isto é, fortalecer e continuar a ordem econômica vigente, que valorizou a lógica gerencial. Para o PREAL, de acordo com Uczak (2014), a avaliação é ao mesmo tempo conteúdo das reformas educacionais, quanto à recomendação para acompanhamento da qualidade da educação, no que se refere à gestão, financiamento e formação de professores.

As influências de organismos internacionais encontraram no Brasil terreno fértil desde a década de 1990. O PREAL é um desses organismos, em parceria entre setores públicos e privados, propôs estratégias para a implementação de políticas educacionais. Shiroma (2011) afirma que o PREAL tem três objetivos: envolver a sociedade civil na reforma educacional, monitorar o progresso da educação e enriquecer o pensamento dos tomadores de decisão. Para isso, precisou se envolver nas atividades educacionais, por meio de patrocínio de grupos de trabalhos regionais, promovendo parceria entre a empresa e a educação, pesquisa e publicação.

O PREAL buscou entre lideranças brasileiras, pessoas que contribuíssem para a efetivação dessas ações, as quais passaram a discursar sobre os valores anunciados por esses organismos. Shiroma (2011) encontrou ex-membros de organismos nacionais importante na definição de políticas educacionais participando dessas discussões, entre eles ministros da educação, representantes e membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), União Nacional de

¹⁰ Maiores detalhes sobre essa organização encontram-se em Organização dos Estados Americanos (OEA, 2022).

Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Com isso fica evidente, que há participação de membros do Estado, bem como fora dele, na implementação de padrões internacionais no Brasil. A própria Fundação Lemann, desde 1990, enquanto Instituto de Gestão Educacional (IGE) vem formalizando parcerias com secretarias de educação para introduzir a prática gerencial na escola.

Shiroma (2011) evidenciou na primeira metade da década de 1990 trabalhos voltados para empresas buscando estudar os impactos da reestruturação produtiva sobre a organização do trabalho e qualificação. O foco desses trabalhos foram as redes produtivas, associadas à globalização da economia. Para Shiroma, o PREAL é um desses programas que se organizou a partir de redes de atuação no campo da política educacional, justamente por se tratar de uma parceria entre organizações públicas e privadas.

Nessa direção, Shiroma (2011) faz algumas revelações importantes. Primeiramente, que os objetivos do PREAL foram envolver a sociedade civil nas reformas educacionais; monitorar o progresso da educação e enriquecer o modo de pensar dos tomadores de opinião sobre a política educacional. Segundo, as atividades do PREAL envolvem patrocínio de grupos de trabalhos regionais sobre questões políticas; pesquisas; publicações; conferências; parcerias para promoção de debates; identificar e disseminar práticas exitosas; monitorar e estimular a parceria empresa-educação. Desse organismo, segundo a autora, participaram vários brasileiros: “Paulo Renato Souza, ex-Ministro da Educação (1994-2002), Maria Helena Gimarães, assessores do BID e Banco Mundial, como Cláudio Moura Castro, Guiomar Namó de Mello, empresários como Gustavo Ioschpe, Marcelo Aguilar [...] David Saad [...]” (SHIROMA, 2011, p. 23). Paulo Renato de Souza¹¹, após deixar o governo, abriu uma empresa de consultoria, que “busca oportunidades de investimento; captação de recursos com organismos multilaterais e assessoria à área pública; Organismos Internacionais e bancos multilaterais em especial nos tópicos referentes às reformas educacionais [...]” (SHIROMA, 2011, p.25). Contraditoriamente o privado e o público se misturam como se fossem faces de uma mesma moeda.

Outra questão, que envolveu a América Latina na década de 1990 está relacionado a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). O documento da CEPAL recomendou que “os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 63). A CEPAL acreditava que se tivesse no mercado de trabalho mão de obra qualificada mais fácil seria para enfrentar os

¹¹ Foi o ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002).

desafios da competitividade. Nesse caso, a escola seria o caminho promissor para o bom desempenho no mercado de trabalho, o que indicava para mudanças significativas na educação, demandando reformas educacionais.

O Projeto da Educação para o século XXI da UNESCO e Banco Mundial na década de 1990 teve como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, que contou com a participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O objetivo dessa conferência foi assegurar educação básica de qualidade. Durante os trabalhos foram elencadas estratégias e, depois metas para o decênio, entre elas a preocupação com a aprendizagem, sobretudo o analfabetismo e a formação de professores. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) apontam, entretanto, que as estratégias e as metas sinalizaram o horizonte político e ideológico no qual o consenso sobre o projeto educacional internacional deveria ser operacionalizado. A conferência de Jomtien, portanto, teve mais um caráter ideológico do que uma preocupação com a educação dos países do chamado “E9”¹².

De acordo com Shiroma (2011) o Projeto da Educação para o século XXI da UNESCO e Banco Mundial, o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC) e as Conferências das Organizações dos Estados Americanos (OEA), recomendaram que os estados latino-americanos adotassem reformas consideradas exitosas em alguns países centrais. Com isso, se tem um cenário de influências externas na condução da Educação nos países americanos. Essas influências não se deram de forma consensual, houve embates e contradições, o que acabou interferindo nas recomendações ditas oficiais, ou seja, no que se discutiu de fato sobre esses projetos. O que se vê a partir dessa constatação são os interesses de classe. O fato dessas informações serem transformadas em documentos diretivos, não garante a sua implementação, pois envolvem questões políticas. Cada país as direciona a partir de seus interesses, mais especificamente, aos interesses neoliberais. E para retomar Harvey (2014), os interesses, muitas vezes, são voltados para questões práticas e para a neoliberalização.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) também colocam com propriedade, que a carta resultante dessa conferência sugeriu os procedimentos a serem adotados considerando o atingimento das metas elencadas. Com isso, segundo a autora, houve uma negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Ao lado do Estado

¹² Para o evento em Jomtien foram chamados os nove países do mundo que apresentavam a maior taxa de analfabetismo do mundo. São eles: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

estavam as organizações privadas com o intuito de garantir, por meio de um trabalho social, a tão estimada paz mundial assegurada pelos investimentos na educação.

Contudo, somente discussões de metas para a educação atingir não foi suficiente para os organismos internacionais, permanecia a lógica capitalista neoliberal. O século XXI precisava ser discutido do ponto de vista do mercado. Assim, a UNESCO convocou especialistas de todo o mundo para a produção de um documento para a compreensão da política educacional¹³. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi conduzida pelo francês Jacques Delors. Neste relatório, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) esclarecem que Delors apresenta recomendações práticas num viés moralista. Prescreveu ações precisas para os diferentes níveis de ensino, revelando a garantia de valores consensuais na sociedade, além de endossar a formação docente afinada com as agências e organizações multilaterais.

Pelo mesmo viés, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), ao analisarem o Relatório realizado por uma Comissão Internacional sobre Educação, convocada pela UNESCO, alertam que no Relatório Delors sinalizou para a figura do professor como agente de mudança, isto é, continha indícios de conferir ao professor a responsabilidade de idealizar o século XXI, apontando suas principais características: competência, profissionalismo, devotamento, empatia, autoridade, paciência e humildade. O docente passou a ser o ponto de partida para as iniciativas políticas e educacionais.

Além da Conferência Mundial realizada pela UNESCO na década de 1990 em Jontien, também se destacou a de Dakar, realizada em 2000, e de Incheon realizada em 2015. Por esse caminho, ficou evidente que a educação passou a ser objeto de influências internacionais, sobretudo na América-latina, em que os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da ONU, a partir de 1990 passaram a inserir a educação no centro da agenda global.

Na conjuntura neoliberal do mundo globalizado, assumindo a perspectiva de menos intervenção do Estado e mais influência do mercado, a educação passou a ter papel fundamental, para dar acesso aos meios para os cidadãos dominarem os códigos da modernidade e assim, demonstrar postura empreendedora frente às necessidades impostas pelos controladores dos meios de produção. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Dessa

¹³ Neste trabalho entende-se política educacional, enquanto uma política pública de natureza social. Isto é, o cotidiano escolar representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política, a uma *policy*, entendida como um programa de ação, pois a política educacional é parte de uma totalidade maior, articulada com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da Ação do Estado (AZEVEDO, 1997).

forma, a educação passou a servir aos interesses do mercado, obedecendo às propostas impostas pela economia integrada internacional.

Na declaração de Dakar realizada em 2000 novos prazos e metas foram estabelecidos para educação, em que os países participantes firmaram o compromisso de aprimorarem ações a favor de mais qualidade na educação com apoio irrestrito das agências financiadoras multilaterais, assegurando pelo monitoramento de avaliações periódicas. O princípio era que todos os países alcançassem resultados de aprendizagem adequados e que fossem mensurados e reconhecidos como parte do compromisso firmado. A declaração firmada na conferência de Dakar apontou por diversas vezes no documento o compromisso da Educação para Todos, trazendo a discussão para o direito à educação, prioritariamente a Educação Básica. Sinalizou a educação como indispensável para garantir a participação efetiva da sociedade na economia do século XXI.

Em maio de 2015, na Coreia do Sul foi realizado o Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO, na cidade de Incheon. O objetivo do evento foi fazer um balanço das metas de Educação para Todos desde a Conferência de Dakar. Também deveriam sistematizar diretrizes para a definição da educação para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030. Participaram desse evento ministros da educação e representantes da sociedade civil. Em relação aos princípios foram definidos que a educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida de forma equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória. A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promover a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. Trata-se de um bem público, do qual o Estado é o provedor desse direito (UNESCO, 2015). Os documentos que foram produzidos pelos organismos internacionais, apesar de apresentarem ideias voltadas para a tolerância, amizade e paz, apresentam recomendações direcionadas ao viés econômico, o que gerou nos países que precisam de financiamento desses organismos um comprometimento com os ideais neoliberais.

Para o ensino superior, especificamente, a situação não foi diferente. Já na década de 1998 a UNESCO realizou a Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. O documento originário dessa conferência foi denominado “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998”, Castanho (2000) apresenta alguns comentários sobre o documento e aponta algumas considerações importantes. Para ele, no que se refere às funções da educação superior, o documento enfatizou a ética, autonomia, responsabilidade e prospectiva. Em relação à autonomia, o autor coloca que é vista sob um duplo sentido, o da liberdade de pensamento pela universidade ter “uma espécie de autoridade intelectual” no que se refere à sociedade civil, e a autonomia *stricto sensu* quando se refere a

“autonomia universitária”. Entretanto, no documento apareceu o caráter corporativista expresso na ideia de exigir prestação de contas da universidade. Também, o autor aponta para a meritocracia, que está presente na afirmação da igualdade de acesso. Numa sociedade dividida em classes, em que o mérito não depende somente das condições biológicas ou psicológicas, mas, principalmente das condições materiais, pensar em mérito, mesmo deixando algumas vagas para as minorias, é dar acesso nas universidades públicas, prioritariamente, para a classe burguesa. A conferência, embora desejasse trazer um viés mais popular, demonstrou claramente à exclusão em nome da eficiência do capitalismo.

No Relatório de Jacques Delors (1996), a educação deveria se organizar em torno dos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Com base nesses pilares, a UNESCO trabalhou com a perspectiva de que a universidade enquanto responsável pela produção do conhecimento deve formar para o trabalho, bem como a preparação integral do indivíduo para viver em sociedade, contribuindo na manutenção do patrimônio cultural. Com isso, o papel da universidade deve ser o de resolver os problemas sociais e econômicos dos países em desenvolvimento, com autonomia e liberdade para a realização da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa na universidade não deve estar atrelada ao setor produtivo, mas contribuir para uma sociedade que esteja a serviço do bem comum. O documento sugeriu parcerias entre a universidade e o setor privado, principalmente porque a universidade vivia a crise de financiamento, resultado dos ajustes fiscais, imposta pelo Estado. A parceria público e privado seriam a solução para a escassez dos recursos públicos, desde então.

No “Relatório Sintético sobre as Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998 – 2003)” (UNESCO, 2003), a UNESCO busca, cinco anos após a realização da Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998), analisar as mudanças ocorridas. Nesse documento já trazia referência às mudanças proporcionadas pela sociedade globalizada, que a universidade nessa direção, precisava rever as novas demandas. Por conseguinte, cabe à universidade pensar sobre o financiamento estar vinculada a ideia de qualidade, bem como aos desafios da sociedade global, baseada no conhecimento, em que o Estado não tem condição de ser o único responsável pelos recursos educacionais. Também a relação entre o ensino superior e o setor produtivo, vinculado à empresa. O processo de internacionalização no ensino superior fez parte dessa pauta.

Em 2009, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris, na França, reconheceu a importância e os resultados da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998,

foi apresentado um comunicado com objetivo de dinamizar o ensino superior para as mudanças e o desenvolvimento social.

Nessa direção, as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas sofreram influência internacional. Primeiramente, pelo avanço significativo do capitalismo mundialmente, em que a divisão de classes ficou mais marcada, sobretudo no Brasil. Depois pelo viés neoliberal, que foi se modificando ao longo da história conforme foi se modificando a estrutura capitalista. Azevedo (1997) afirma que para os defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais acreditavam que a regulação do capital e do trabalho era responsabilidade do mercado e que a principal responsável pelas crises que assolam os países financeiramente são as políticas públicas. Nessa direção, as consideradas políticas sociais também devem ser geridas pelo livre mercado. “Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade [...]” (AZEVEDO, 1997, p.13). Logo, a competitividade foi eliminada o que fez com que os trabalhadores se tornassem dependentes das iniciativas do Estado.

Entretanto, Azevedo (1997) assevera que à política educacional não tem, na visão dos neoliberais, a mesma relação que outras políticas sociais têm, pois “os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços.” (AZEVEDO, 1997, p. 15).

A partir dessas colocações não é difícil compreender a relação dos organismos internacionais com a educação, e a preocupação com a universidade, principalmente, pois a busca por privatização no espaço acadêmico está cada vez mais eminente. Ao direcionar o olhar para as mudanças de governos percebe-se que muitas ações governamentais não conseguem ou não querem se desvencilhar das influências internacionais. Assim, diante desse cenário o Brasil foi se organizando seguindo o enfoque neoliberal e as políticas educacionais foram sendo implementadas por meio de discursos ideológicos sutilmente construídos pela linguagem.

1.2.1 O contexto da política educacional brasileira a partir de 1990

Por esse viés, pode-se afirmar que a Conferência Mundial de Jomtien realizada em 1990 trouxe estatisticamente para a discussão um quadro caótico que envolveu o analfabetismo, tanto de crianças como de adultos, demonstrando ausência de compromisso com a educação básica constatada mundialmente. Esses dados fizeram com que estabelecessem metas entre os países

visando “Educação para todos”. O consenso estava implantado, todos os países sofriam com problemas educacionais, sobretudo problemas de aprendizagem, relacionados ao domínio da leitura e da escrita. No Brasil, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começaram a fertilizar, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), no governo de Itamar Franco, depois do impeachment do presidente Collor em 1992. O Brasil acenou para os organismos multilaterais demonstrando que o projeto por eles propostos seriam no Brasil implantado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, apresenta traços marcantes das influências internacionais, em que o público e privado se misturavam na disputa de importância.

Na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a educação foi apontada como prioridade do seu programa de governo, buscou a produtividade e qualidade na educação “adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 78). Nessa direção, para formar o cidadão produtivo bastava o domínio básico ou inexistente da leitura e da escrita, pois a mão obra para a produção era o mais importante, inserir a classe trabalhadora no mercado de trabalho, que exigia novas competências e a educação básica seria a responsável por essa formação. Para isso, buscou o consenso da sociedade civil em um documento base, discutido em um *workshop*, denominado: Questões críticas da educação brasileira, que apresentava suas intenções para educação brasileira, postas pela reorganização capitalista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 214 (BRASIL, 1988), sinalizou para a construção do Plano Nacional de Educação, duração plurianual. Depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), determinou que, a União, encaminhasse no prazo de um ano ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas e ações para os próximos 10 anos. Nesse período, muitos embates foram registrados envolvendo o PNE, pois dois projetos de lei foram encaminhados ao Congresso Nacional. O primeiro organizado pela sociedade civil com participação de várias entidades e o segundo organizado pelo poder executivo. O primeiro aprovado em 14 de julho de 2000 e o segundo aprovado em 09 de janeiro de 2001. O projeto pensado na década de 1990 pelo executivo estava todo pautado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Embora, tenha recebido críticas da sociedade civil, foi sancionado pela Lei n. 10.172 de 09/01/2001. “Os

vetos que lhe foram interpostos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, ao sancioná-lo, evidenciam as tensões e os conflitos que estão presentes na luta secular da sociedade brasileira pelo reconhecimento da educação como um direito social.” (AGUIAR, 2010, p. 711).

No diagnóstico do Plano (MEC, 2010), já mostrava a expansão das matrículas na graduação no setor privado, sem garantia de qualidade, pois no Censo de 2006, o setor privado já tinha 74% das vagas. Também a ausência de investimentos no setor público destinados ao ensino superior, indicando a necessidade de “racionalização de gastos e diversificação do sistema” nas universidades federais.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014, que constitui hoje referência para as políticas públicas no Brasil. O referido plano estabelece metas a serem cumpridas até 2024. Evidentemente, que a erradicação do analfabetismo é a primeira diretriz para a superação das desigualdades educacionais. A meta 5 está relacionada exclusivamente para a alfabetização das crianças até o final do 3º ano. Para o Ensino superior a Meta 12 apresenta a possibilidade de expansão da educação superior em nível de graduação: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Também a meta 13 pretende melhorar a qualificação do corpo docente nas instituições que compõem o sistema de educação superior brasileiro, especialmente por meio da titulação em cursos de mestrado e doutorado.

Para o ensino superior muitas discussões foram feitas, embora todas voltadas para as propostas dos organismos multilaterais. A formação docente já era parte dessa discussão, pois se acreditava na sua ineficiência. Um exemplo é o Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que retirou a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do curso de Pedagogia. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) afirmam que havia uma pressão internacional sobre o Brasil, cuja profissão docente estava à deriva, precisando responder a Conferência de Dakar (2000), nela os países mais populosos e líderes em taxas de analfabetismo definiriam os encaminhamentos educacionais. Faltava ao Brasil à definição da política de formação do professor, foi o que fez o Decreto 3.276/99 (BRASIL, 1999). Essas mudanças enfraqueceram as discussões dentro do meio acadêmico e a universidade pública perdeu seu papel pela produção do conhecimento.

Os discursos proferidos em torno da qualidade na educação se materializaram em uma escola sucateada e sem recursos, falava-se em reforma educacional, como a salvadora do sistema econômico mundial. Entretanto, o que se viu nesta década foi a ampliação de uma educação desvalorizada do ponto de vista político, econômico e social. Claramente se viu o

Estado distante dos reais problemas educacionais do país. O Banco Mundial, enquanto organismo multilateral de financiamento, preocupou-se com reformas voltadas para o financiamento e administração da educação, embora no discurso pautou-se na eliminação do analfabetismo e melhoria da eficácia do ensino. Evidentemente, que não com o apoio do Estado, mas com apoio da iniciativa privada, que apresentou soluções imediatas para o problema insolúvel pelo poder público.

Em Dakar, os países se comprometem a atingir seis objetivos de Educação para Todos até 2015. Entre esses objetivos está o cuidado com a criança pequena, principalmente em situação de vulnerabilidade; todas as crianças, principalmente as meninas, tenham acesso à educação primária; educação de jovens e adultos com ampliação de garantia de alfabetização de 50%; eliminar disparidade de gênero na educação primária; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, principalmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida até 2015. Reconheceram que muitos países não têm recursos para alcançar uma Educação para Todos, por isso ofereceram recursos novos, de preferência em forma de doações, a ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, incluindo o Banco Mundial e bancos regionais, bem como o setor privado.

Na declaração de Dakar, portanto, não aparece preocupação com o ensino superior, mas com a Educação Básica na educação primária, sobretudo o processo de alfabetização e com as parcerias com o setor privado. Com isso, as secretarias de educação ficaram livres para aceitar a ajuda financeira de organismos privados.

Em 2002, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da república, que segundo Sader (2009) foi resultante da força acumulada ao longo da resistência a ditadura e a oposição ao neoliberalismo já com a democratização na década de 1990, se vislumbrou a possibilidade de uma nova ordem nacional. Entretanto, Lula se mostrou um governo contraditório e recebeu muitas críticas tanto da direita como da esquerda.

Sader (2009) explica que a primeira grande crítica da esquerda foi “não ter rompido com a hegemonia do capital financeiro em sua modalidade especulativa, mas, ao contrário, ter-lhe dado continuidade e consolidado a independência [...]” (SADER, 2009, p. 71). Abrir as portas do país para a livre circulação do capital, fez com que permitisse interferências nos recursos destinados também às políticas sociais. Outras críticas que a esquerda levantou, segundo Sader (2009), se relaciona a aliança ao capital exportador, o agronegócio e a ênfase dada ao imperialismo estadunidense. Questões essas que para um governo que se elegeu contrário ao neoliberalismo, para a esquerda pareceu muito mais uma aproximação, embora se reconheça

como um governo que se ocupou com o enfraquecimento das privatizações, com as condições de trabalho e com o desemprego.

Com esse panorama em 2003, no Brasil, a Presidência da República instituiu o grupo de trabalho interministerial encarregado de analisar a reestruturação, desenvolvimento e democratização nas instituições federais de ensino superior. O documento foi composto de quatro partes, enfocando: ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária. Ao analisar o documento tem-se a clareza de que se trata de um material fundamentado em marcos regulatórios próprios dos organismos multilaterais. Dentre estas medidas destaca-se o PROUNI, o SINAES, a Lei de Inovação Tecnológica, as parcerias público-privadas, o decreto que normatizou a Educação à Distância, além das medidas já adotadas para a Educação Profissional. Dessa forma, desde 2003 a educação superior foi se adequando aos moldes da Organização Mundial do Comércio (OMC), ou seja, voltada para a economia e de caráter privado.

Nessa direção, Antunes (2020) coloca que o governo Lula foi caracterizado mais pela continuidade do que pela ruptura com o neoliberalismo, uma vez que desenvolveu políticas com claras semelhanças àquelas propostas pelo social-liberalismo. O autor também aponta que ao longo do primeiro mandato Lula jamais questionou a hegemonia dos capitais financeiros, mas seguiu os pilares indicados pelo FMI. Embora tenha sido um governo que apresentou muitas rupturas em diferentes setores, entre eles o setor educacional com a criação do FUNDEB, o piso salarial educacional e as diferentes conferências educacionais realizadas em todo país.

No segundo mandato de Lula não foi fácil de se manter no poder, pois havia muitos indícios de corrupção, o famoso “mensalão”. Para ganhar apoio popular Lula, segundo Antunes (2020), deu expansão do Programa Bolsa Família. “Essa política social assistencialista, que se constitui na principal bandeira do governo PT, foi considerada exemplar pelo Banco Mundial.” (ANTUNES, 2020, p. 278). Essa política atingiu as camadas mais pobres da população. A classe trabalhadora, que se fortaleceu nas organizações sindicais não foi atingida, o que ampliou as relações contraditórias entre o governo e a classe trabalhadora. Justamente, as organizações sindicais que tinham como meta se opor ao ideário neoliberal (ANTUNES, 2020).

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010) há uma concentração nas políticas econômicas novo-desenvolvimentistas, sobrepostas ao tripé neoliberal, com consequências não só no governo Lula como no governo Dilma. A interação entre políticas econômicas diferentes introduziu uma nova estratégia de acumulação que pode ser chamada de neoliberalismo desenvolvimentista. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018). Tal mudança política melhorou o

desempenho na estrutura econômica brasileira, Lula tornou-se um nome conhecido internacionalmente, bem como essa política serviu para camuflar o escândalo do mensalão.

O neoliberalismo desenvolvimentista incentivou apoio a empresas públicas e privadas por meio de subsídios oferecidos por bancos como BNDES e Banco Mundial. Segundo Saad Filho e Moraes (2018), o governo lançou, em 2007, um Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), incentivado com subsídios do BNDES, ampliando os investimentos públicos e somando novas dívidas. Esse programa foi seguido pelo programa de habitação “Minha casa minha vida”, pela ampliação de investimentos em educação, saúde e outros serviços públicos com empréstimos do BNDES. Agora, precisa ser considerado que todos esses investimentos foram muito importantes para as políticas sociais, entretanto essas políticas não foram implementadas visando a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, mas para apoiar o capitalismo. O patrocínio de políticas sociais por organismos internacionais, entre eles o FMI ou o Banco Mundial são indicativos de políticas paliativas, que não tem interesse em diminuir a pobreza e a desigualdade social, pois tratam apenas parcialmente desses problemas.

Dilma Rousseff foi eleita num momento em que a população estava vivendo as conquistas do governo Lula. Rousseff se manteve comprometida com o crescimento econômico brasileiro, no entanto não manifestou nenhuma indicação que o neoliberalismo seria abandonado. De acordo com Saad Filho e Moraes (2018), os objetivos do governo Rousseff eram incentivar o investimento público e privado e reverter a sobrevalorização do real. Para tratar esses problemas estruturais Dilma lançou mão de um novo conjunto de políticas de desenvolvimento voltadas para a infraestrutura e para os serviços básicos.

Em 2011, o Banco Central mudou a política monetária tornando-a mais flexível, depois de anos de pressão financeira. Saad Filho e Moraes (2018) dizem que a mudança política visava reduzir o ingresso do capital estrangeiro especulativo, desvalorizar a moeda e diminuir o custo do crédito. Dessa forma, buscava-se promover os investimentos privados ao invés de recompensar a especulação financeira. A política monetária apoiou o crédito do BNDES. O sucesso imediato foi notável, infelizmente para Rousseff o impacto foi contracionista, fazendo com que o Banco Central abandonasse seu experimento, impondo novas restrições. A transgressão a política monetária neoliberal não era bem-vista pelo mercado, o que gerou os impasses.

Os governos do PT, Lula e Dilma deram continuidade aos interesses da classe dominante, embora tenham se voltado para a população mais pobre do país. Isso fez com que Dilma fosse reeleita em 2014, porém a crise econômica se agravou e junto cresceu a ausência do apoio popular. Começou então, uma nova era chamada de contrarrevolução (ANTUNES,

2020). Nessa perspectiva, Antunes (2020), acena que o neoliberalismo sofreu um movimento pendular no Brasil, de governos neoliberais “puros” e governos próximos ao social-liberalismo. Os governos PT foram exemplos da segunda variante.

A fragilidade de vitória de Dilma Rousseff em 2014 se deve a duas questões: a rápida deterioração da economia e o discurso utilizado na campanha mais à esquerda. A reeleição foi a sua derrota política e término de sua base social de sustentação. Já nas primeiras semanas as crises levaram ao colapso o modelo desenvolvimentista neoliberal e as alianças políticas que apoiavam o governo, principais eixos do governo (SAAD FILHO; MORAES, 2018). Rousseff era odiada pela classe média, o capital financeiro não a aceitava, a imprensa tomou uma posição contrária a seu governo, no Congresso Nacional não tinha apoio da maioria, a taxa de desemprego subia rapidamente e uma enorme avalanche de escândalos de corrupção envolvendo o PT. Diante desse contexto em 2016 o impeachment foi inevitável.

Depois do chamado golpe parlamentar que tirou Dilma do poder, sem provas judiciais que a condenassem, não restou dúvida de que o governo Temer iria colocar em prática o que a classe burguesa pretendia desde a década de 1990, ou seja, acabar de vez com os direitos dos trabalhadores. De acordo com Antunes (2020), iniciou-se uma nova fase da contrarrevolução do tipo ultraneoliberal, cuja finalidade foi privatizar tudo o que restou de empresas estatais, preservar os interesses burgueses e propor destruição dos direitos dos trabalhadores. A contrarrevolução de Temer, segundo Antunes, fica evidente ao propor a precarização do trabalho no Brasil, por meio da expansão do trabalho intermitente e ao implementar a flexibilização nas relações de trabalho.

Michel Temer assumiu o poder que se moveu, segundo Saad Filho e Moraes (2018), para uma implacável imposição de uma estratégia de acumulação baseada numa variante internacional excludente do neoliberalismo. Primeiro fez mudanças nos contratos de exploração do petróleo para privilegiar o capital transnacional; depois congelou com apoio do congresso os gastos primários do orçamento fiscal por 20 anos; em seguida aprovou uma reforma dos direitos trabalhistas que liberalizou o mercado de trabalho e, por último, tentou uma dura reforma da previdência social. Depois de 2016 o Brasil afundou em uma crise econômica de difícil solução.

O neoliberalismo ganha cada vez mais espaço mundial resultante de economias em crise, de desmoronamento das democracias neoliberais, o descontentamento da população com governos de extrema direita e a própria crise financeira global. Desse modo, a classe trabalhadora tende a ficar cada vez mais dividida, sem saber de que lado ficar, sentindo-se impotente e desorganizada.

A transformação das estruturas sociais, das instituições e das leis sob o neoliberalismo também tendeu a evacuar a esfera política de participação, representatividade e legitimidade, tornando-se os ‘perdedores’ cada vez mais incapazes de resistir a esse sistema de acumulação [...] (SAAD FILHO; MORAES, 2018, p. 262).

Cada vez mais os partidos políticos que representam a minoria, tornam-se mais escassos e os discursos burgueses tomam a frente.

Terminado o governo Temer, assumiu o poder o ex-capitão Jair Bolsonaro para dar continuidade ao projeto iniciado por Temer, marcado pela reorganização da extrema direita. Nessas condições, foi necessário, na visão de Antunes (2020), que as classes dominantes fizessem exigências ao candidato, por considerá-lo despreparado e subjetivamente desequilibrado. Por isso, foi necessário lhe impor uma equipe econômica ultraneoliberal, que garantisse a implantação do programa econômico privatista exigido pelas diversas frações do capital¹⁴. Para implementar seus objetivos recorreu a Paulo Guedes, influenciado pela Escola de Chicago e professor no Chile durante a ditadura Pinochet, sem contar com a influência militar, que aparece para dar estabilidade a classe burguesa, o general Mourão, ultraconservador para vice-presidente.

As políticas educacionais brasileira tomam rumos diversos. Tanto o é que, em 2017, ainda no governo de Michael Temer, é aprovada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de forma aligeirada e sem discussão mais ampla, baseada em habilidades e competências, que provocou mudanças na formação de professores. Em 2019 foi sancionada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Como se não bastasse ainda em 2019 é aprovada uma política nacional de alfabetização baseada nas Ciências Cognitivas. Saad Filho e Moraes (2018) falam da ascensão do autoritarismo neoliberal, que promove a personificação da política por meio de líderes “espetaculares”, que operam a revelia de instituições sociais fortemente comprometidos com um sistema de acumulação neoliberal e sua expansão pessoal.

Dessa maneira, o que se vê cada vez mais é a linguagem sendo usada como meio para legitimação de poder. Os discursos são construídos por enunciados que consideram os diferentes discursos da classe burguesa. As tramas históricas que envolvem o neoliberalismo, não são sequer compreendidas pela classe trabalhadora, que não escolarizada para a tomada de

¹⁴ Capital está entendido aqui como capital financeiro, que segundo Antunes (2020) se refere a uma fusão complexa entre o capital bancário e o capital industrial.

consciência da construção de enunciados contextuais, continua vendo a língua como uma abstração. Nessa direção, os discursos hegemônicos e ideológicos assumem a frente das discussões.

É nesse cenário que se desenhou a educação brasileira na última década em relação às reformas na América latina, o que influencia, consideravelmente, as políticas de formação para professores. Por isso, na sequência do texto se traz o Curso de Pedagogia como elemento fundamental para a formação do docente para atuar nos anos iniciais, bem como o(a) professor(a) alfabetizador(a).

1.3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia, ao longo dos anos, passou por cinco reformulações depois do Decreto de criação nº 1.190 de 1939: a) em 1962 (Parecer nº 251/62); b) em 1969 (Parecer nº 252/69); c) em 2006 (Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006); d) em 2015 (Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015 e na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) e em 2019 (Resolução CNE/CP n. 2/2019) (SAVIANI, 2012). Essas regulamentações, em cada momento da história, buscaram atender as solicitações de mudanças, que aparentemente pareciam emanar da sociedade civil, mas estavam atreladas a forças hegemônicas oriundas de organismos internacionais.

Nas décadas de 1920 e 1930, emergiu no Brasil um movimento denominado “Movimento dos Pioneiros da Escola Nova”, que agregou educadores que buscavam a criação de universidades no país. Nessa época, o corpo docente era formado pelas “Escolas Normais e Institutos de Educação”. As Escolas normais foram criadas no século XIX e tinham como função a formação de professores até 1930: “O mencionado Decreto nº 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda a de didática, considerada ‘seção especial’.” (SAVIANI, 2012, p. 34). Saviani (2011) coloca que todos os cursos da faculdade eram padronizados, o curso de Pedagogia formava o bacharel como todos os outros, o diploma de licenciado era obtido com mais um ano com o curso de didática, denominado de esquema 3+1.

Na organização curricular do curso de Pedagogia não havia nenhuma referência ao processo de alfabetização, também não havia preocupação em introduzir disciplinas que atendessem as demandas quanto ao domínio da língua portuguesa. A preocupação foi formar, no ensino superior, o bacharel e o licenciado. O estudo da língua portuguesa coube aos cursos de: Letras Clássicas; Letras Neo-latinas e Letras Anglo-germânicas. Nem no curso de

Pedagogia e nem nos cursos de Letras, recém-criados, havia discussão sobre os problemas com o “alfabetismo”, que já era preocupação nacional. O problema se manteve nas mãos das escolas normais, entretanto os licenciados em Pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal (que formava os professores primários). O Decreto 1.190/39,

em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar (SAVIANI, 2011, p. 36).

Essa situação se manteve até a década de 1960, quando o Brasil passou por uma nova transição política, de um regime democrático instaurado no período pós 2ª Guerra para um regime autoritário, pós-golpe militar de 1964. Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, que tramitou no congresso por 13 anos. Dessa forma, foi aprovada uma regulamentação para o Curso de Pedagogia por meio do Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (SAVIANI, 2012).

Saviani (2012) afirma que, diferentemente da regulamentação anterior, a grade não foi fechada com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. As matérias de Psicologia Educacional, Didática e elementos de administração escolar eram estudadas na segunda e terceira séries do curso, deixando a prática para a quarta série, distribuídas na formação do bacharel e do licenciado, que continuou formando o licenciado para a escola normal e o bacharel para os cargos técnicos em educação. O que se vê é nenhuma preocupação com o ensino da língua portuguesa, muito menos com a apropriação do ler e do escrever nos anos iniciais. Nesse período não era a classe trabalhadora que chegava aos bancos da faculdade, por isso os problemas de língua(gem) não os acompanhavam. A questão de maior relevância estava na apropriação da leitura e da escrita, em que bastava o mercado de venda de manual didático com a corporificação dos chamados métodos de alfabetização. O professor não precisava de conhecimentos epistemológicos sobre leitura e escrita, a reprodução do que constava no livro didático era “suficiente” para formar a mão de obra para o trabalho na indústria.

Como depois do golpe de 1964, o Brasil estava sob o Regime Militar, as políticas educacionais foram, de certa forma, marcadas pelo tecnicismo. A demanda de mão de obra para o mercado de trabalho era intensa. Com o governo militar o ensino passou a ser compreendido como elemento importante para o desenvolvimento do país. O capitalismo passou a exigir da educação a produção de mão de obra especializada. Foi nesse contexto que surgiu o projeto de

reforma universitária, que deveria deixar de ser elitista e passar a formar os profissionais necessários para o desenvolvimento do país, ou seja, para servir ao capitalismo.

Com a educação alicerçada pelo tecnicismo, em 28 de novembro de 1968 foi aprovada a Lei Federal nº 5.540, conhecida como Lei da Reforma Universitária. Essa lei elaborada, estruturada e aprovada em menos de cinco meses demonstrando a força do poder político e econômico que governou o país. Saviani (2012) esclarece que com a entrada em vigor da lei da reforma universitária ensejou uma regulamentação no curso de Pedagogia, levada a efeito pelo parecer n. 252/69 do CFE. Segundo Saviani (2012, p. 39-40, grifo do autor), o relator Valnir Chagas conclui que “os diferentes aspectos implicados na formação profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de *curso de Pedagogia*, que constará de uma parte comum e outra diversificada”. A parte comum foi constituída por disciplinas básicas à formação de qualquer profissional da área, e a parte diversificada, se constituiu nas quatro habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação escolar e inspeção escolar). Além disso, o curso de Pedagogia continuou formando o professor para a escola normal e para o especialista em educação, extinguiu-se a formação de bacharel.

A lógica que sustentou a legislação educacional da época baseou-se no modelo capitalista de produção, reproduzindo a divisão social do trabalho. Nesse momento separou-se ainda mais os que pensam dos que executam, a classe trabalhadora da classe burguesa. A divisão do trabalho no contexto escolar foi marcada pela divisão das funções: supervisor, orientador e diretor, cada um fazia uma parte do trabalho, como na fábrica. A racionalidade burocrática foi implantada e implementada pela legislação. O ensino de língua seguiu a mesma lógica, a aprendizagem inicial do ler e do escrever era para os que não pensam e o ensino da língua portuguesa, para os que executam as ações. Estes sim, enquanto executores precisavam ler e escrever corretamente, seguindo a norma culta, que somente alguns tinham acesso. Para o trabalho fabril bastava o domínio insuficiente do ler e do escrever.

Em 1971, seguindo a política do golpe de 1964, com a Lei da Reforma Universitária e o parecer nº 252/69, o Congresso Nacional promulgou a Lei nº 5692/71, que organizou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei transformou o Curso Normal em habilitação em magistério, deixou de ser prioridade do curso de Pedagogia a formação de professores para os anos iniciais. Com isso, o curso de Pedagogia perdeu espaço, o que desencadeou entre os educadores uma certa movimentação. Saviani (2012) afirma que o movimento em torno da problemática da formação de professores começou a articular-se no final dos anos de 1970 se materializando na I Conferência Brasileira de Educação. Nessa ocasião foram criados comitês regionais para aprimorar as discussões, estes comitês em 1983 transformaram-se em

CONARCFE e na década de 1990 se constituíram na ANFOPE. Foi um período conturbado para o curso de Pedagogia, sobretudo para formação de professores.

Nessa direção, nada de concreto foi realizado em termos de pensar o processo de apropriação inicial da língua portuguesa no curso de Pedagogia, que vivia um momento de crise profunda. “Um novo componente dessa crise manifestou-se com a controvérsia ligada às alternativas dos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores introduzidas pela nova LDB” (SAVIANI, 2012, p. 54), a Lei n. 9.394/1996. Apesar de todo o caos que vivia o curso de Pedagogia, o artigo 62 da lei estabeleceu que os professores da educação básica deveriam ser formados em nível superior, em curso de licenciatura em universidades e em institutos superiores. Porém admitiu, como exceção temporária, que a formação de professores para educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental acontecesse em nível médio, na modalidade magistério, exigindo para isso, o mínimo de 300 horas de estágio.

Para Saviani (2012), foi esse momento de crise que demorou para a definição das diretrizes curriculares, que só aconteceram em 2006, depois de dez anos da promulgação da LDB. O Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e a Resolução CNE/CP n. 01/2006 depois de algumas alterações para aprovação, ainda mostravam ambiguidades. Saviani, ainda enfatiza, que as diretrizes são restritas e extensivas, isto é, restrita no essencial, naquilo que configura a pedagogia como o campo teórico prático e extensiva no sentido de abordar outras discussões, que se faziam presentes nas relações sociais. Esse paradoxo, apontado por Saviani, poderia levar as instituições a não conseguirem organizar o curso considerando o que de fato era necessário para a formação do pedagogo.

Apesar de todas essas ambiguidades constatadas por Saviani (2012) foi a primeira vez que apareceu a preocupação com as questões linguísticas no curso de Pedagogia. O núcleo de estudos básicos foi formado conforme o artigo 6º, pela “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física”. Embora, para Saviani (2012) possa ter significado um paradoxo a introdução de novos paradigmas para a formação do pedagogo, considera-se um avanço, pois a efetivação da Resolução n. 01/2006 só se deu praticamente no início da última década. Foi só então que a apropriação inicial da leitura e da escrita da língua portuguesa passou a ser discutida oficialmente no Curso de Pedagogia.

Na última década, vários movimentos se formaram no sentido de repensar a formação de professores da educação básica. Diante desse movimento, a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional resultou na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), em que as

20 metas mostram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Assim sendo, em 2015 foi aprovada uma nova diretriz para a formação inicial em nível superior, o que inclui o Curso de Pedagogia, por meio do Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015 e da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Dourado (2016) diz que as diretrizes avançaram para maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Além de buscar romper **com** propostas político-pedagógicas com foco apenas no saber fazer, bem como com concepções que advogam a teoria como elemento fundante da formação, ignorando as práticas pedagógicas, o estágio e outros fundamentos importantes.

Também, Dourado (2016) enfatiza que a organização dos profissionais da educação em conferências, entre elas a “Conferência Nacional de Educação” (CONAE) precedidas de conferências municipais e estaduais (2009 e 2014), que resultaram no “Fórum Nacional de Educação” dos quais com a participação de entidades sindicais, movimentos sociais e outros órgãos ligados à educação, foi importante referência para a construção das diretrizes para o curso de Pedagogia, bem como o Plano Nacional de Educação.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, a diretriz, no artigo 3º e parágrafo 6º, enfatiza a articulação entre o ensino superior e a educação básica, fala sobre “a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (BRASIL, 2015). Da mesma forma, o artigo 5º esclarece sobre a “promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade”. Fica evidente nas diretrizes de 2015 o discurso com a ampliação sobre as discussões que envolvem o ensino de língua portuguesa no curso de formação de professores para os anos iniciais, entretanto há que se ficar atento sob a que circunstâncias.

Todos esses avanços em termos de discussões sobre o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais aconteceram durante o governo Lula e Dilma, pois nem bem Dilma deixou a presidência um novo processo se ergueu no Congresso Nacional. Juntamente com a aprovação da diretriz para a formação inicial em nível superior, o que inclui o curso de Pedagogia de 2015, também se iniciou uma consulta pública para participação na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com a saída de Dilma há um aligeiramento na aprovação da BNCC, aprovada em 2018 as vésperas da eleição presidencial, que dá vitória à Jair Bolsonaro.

Na sequência foi aprovada em 2019 uma nova diretriz para os cursos de licenciaturas, no caso o Curso de Pedagogia.

Nesse contexto, o que se percebe é que ao mesmo tempo que o analfabetismo é pauta para órgãos internacionais, no sentido de demonstrar certa preocupação pela classe trabalhadora, no efetivo trabalho de constituição de políticas de formação de professores, contraditoriamente, a alfabetização não parece ser tão necessária assim. O ensino de língua no Brasil sempre foi motivo de questionamentos e disputas entre os linguistas, o que faz, talvez, com que essa discussão no curso de formação para professores se mantenha camuflada na compreensão das diferentes concepções de linguagem, as quais permeiam e permearam os cursos de formação de professores desde sempre. No próximo capítulo se propõe a elencar essas diferentes concepções de linguagem e sua relação com a alfabetização e o ensino de língua portuguesa no Brasil.

CAPÍTULO 2

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

O objetivo deste capítulo é elencar o desenvolvimento histórico das concepções de linguagem que embasam as propostas do PPC dos Cursos de Pedagogia, no caso da presente pesquisa o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Assim, esse capítulo discute as concepções de linguagem baseado nos estudos de Geraldí (2011), que anteriormente as definiu baseado nos estudos do Círculo de Bakhtin. Entretanto, pretende-se não olhar apenas para a língua portuguesa, mas evidenciar como essas concepções foram se organizando ao longo do tempo e em que momento da história a alfabetização esteve associada à história da língua portuguesa no Brasil, enquanto disciplina escolar. Não se pode esquecer que a língua portuguesa é utilizada para a aprendizagem inicial do ler e do escrever.

Ao se propor a estudar concepções de língua(gem) direciona-se, primeiramente, a dizer de que linguagem parte esta discussão. Os seres humanos utilizam de linguagens o tempo todo. Para se expressar usam diferentes linguagens como gestos, o corpo, as imagens, as marcas faciais, a música combinada com a linguagem verbal. Faraco (2016) coloca que linguagem é um conjunto complexo de produzir comunicação e significação, o que inclui a linguagem verbal e também todas as outras linguagens como a música, o desenho, a pintura, a linguagem de sinais do surdo, a escultura, a dança, os gestos, a expressão corporal. Todas essas formas de linguagens é que constitui os seres humanos. Assim, ao discutir sobre linguagem discute-se também linguagens, pois no processo de ensino e aprendizagem inicial a linguagem verbal toma um lugar privilegiado, embora não seja o único.

É importante ressaltar que a linguagem verbal “é um processo que ocorre de modo espontâneo: não é preciso ensinar a língua da comunidade à criança, basta que ela esteja em contato com seus falantes [...] sai do processo com conhecimento suficiente da estrutura básica da língua [...]” (FARACO, 2016, p. 37). Nessa direção, a criança não precisa frequentar a escola para aprender inicialmente a linguagem verbal que vai usar durante a vida toda para permear as demais linguagens em que tem acesso, entretanto é na escola que a expressão oral é aprimorada, por meio do ensino dos diferentes gêneros orais e escritos. O meio oral tem diversas formas para expressar significados, que outros meios não têm, como a escrita, que se utiliza de recursos gráficos para tentar expressar significação. Com isso, por mais parcos que sejam os recursos usados na escrita são sempre muito limitados diante da linguagem verbal, que tem os gestos e a própria face para acompanhar a fala. Não só isso, mas para a aprendizagem inicial da língua escrita refletir sobre os sons da língua falada se torna um fator importante.

Diante disso, o estudo da linguagem é complexo, pois os estudiosos das ciências da linguagem se deparam constantemente com inúmeros problemas quanto à compreensão da estrutura e do funcionamento das diferentes línguas. Primeiro, porque a língua não se esgota em sua estrutura, para entendê-la deve-se considerar seu funcionamento social e segundo, que nenhuma língua é uma estrutura homogênea e uniforme (FARACO, 2016). Basta olhar também para os estudos da linguística histórica, a qual leva a acreditar, assim como Faraco (2016), que as línguas estão sempre em movimento, mudam, mas continuam organizadas oferecendo aos seus falantes os recursos necessários para a circulação de significados. A língua, nesta perspectiva, é heterogênea, multifacetada e as mudanças emergem desse movimento heterogêneo.

Porém, olhar para as concepções de linguagem sem ter claro a concepção de língua parece ingenuidade, pois é justamente na forma como os professores, alfabetizadores ou não, compreendem língua(gem) está a faceta em que a língua pode se transformar numa forma de discriminação social tanto na escrita como na oralidade. Ao compreender a língua, compreende-se certamente, que o problema não está na língua, pois toda heterogeneidade que compõe uma língua é muito bem-organizada pelos seus falantes. Por isso, romper com atitudes discriminatórias e de certa forma, preconceituosa, é adentar os discursos que estão enraizados na cultura brasileira.

Nesse estudo, entende-se que “nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. Só o é, de fato, nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade.” (FARACO, 2008, p. 31). Isso significa afirmar que a definição de língua não está baseada somente em critérios explicados pelas ciências da linguagem, mas, sobretudo por critérios políticos e culturais. Feitas essas abordagens iniciais, é possível, então, apontar as diferentes concepções de língua(gem) que permearam e permeiam o ensino no Brasil, uma vez que o ensino se ocupa da língua escrita.

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

A língua portuguesa nem sempre esteve presente como objeto de ensino nas escolas brasileiras. Nos primeiros tempos em que os jesuítas estiveram no Brasil a língua portuguesa foi inserida pelos colonizadores, a qual convivia com outras duas. De acordo com Soares (2002), codificou-se uma língua geral, que era a língua falada pelos indígenas, que embora fossem várias eram do mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou a designação de língua comum.

Também conviviam com o latim, que era responsável pelo ensino secundário e superior dos jesuítas. Mattos e Silva (2004) chama a língua geral “tupi jesuítico”, pois segundo ela, o Brasil nos primeiros tempos foi um país marcadamente multilíngue e que por meio de ações políticas propiciou a trajetória dizimada dos índios brasileiros e de suas línguas. Também nesse período iniciou o tráfico de africanos para o Brasil, os quais também tinham a sua língua.

Com isso, a língua de contato entre os portugueses, no caso os jesuítas, e os indígenas era a língua geral, utilizada para evangelização; usada por bandeirantes para nomear a fauna, flora, acidentes geográficos, povoações; era a primeira língua das crianças, tanto dos colonizadores como dos indígenas (SOARES, 2002). O português foi aprendido na escola pelos poucos privilegiados, isto é, apenas como instrumento de alfabetização. O português era ensinado pelos próprios jesuítas. No Brasil colonial a leitura e a escrita eram entendidas como um ensino que exigia atividades distintas, por isso só participava dessas aulas as crianças, ou melhor os meninos, em que os pais podiam pagar por aulas individualizadas. O ensino da leitura e da escrita do português não era um projeto do governo, por isso muitas dessas aulas aconteciam na casa dos professores ou em espaços cedidos pelas famílias das crianças. Os professores eram formados pelos próprios jesuítas.

No século XVII, o Brasil foi um país majoritariamente multilíngue, entretanto com a vinda de família real em 1808 foi se constatando a perda progressiva das línguas indígenas e o avanço da língua portuguesa. “Pombal define o português como língua da colônia, conseqüentemente obriga o seu uso na documentação oficial e implementa o ensino leigo no Brasil, antes restrito à Companhia de Jesus, que foi expulsa do Brasil” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 21).

Mattos e Silva (2004) afirma que a miscigenação e a presença não maciças de portugueses foram fatores favoráveis para a formação de uma “língua geral brasileira”, porém nas concentrações urbanas o embate se deu entre o português africano e o português europeizado. Por meio de documentos oficiais a implantação de um ideal linguístico homogeneizador, voltado para o português europeu, se deu já na primeira constituição brasileira de 1823.

A ideia de tornar o ensino universal e obrigatório fortaleceram uma “tentativa política de literatar e culturalizar o país” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 22). Com isso, a escola, segundo Mattos e Silva (2004), que se apresentava reduzida e sem o desenvolvimento cultural letrado, colocou em cena a norma linguística explicitada e coerciva, que até então só atingia uma minoria inexpressiva. Essa minoria inexpressiva, pertencentes à elite brasileira, passou a

praticar um monitoramento gramatical radical, desconsiderando o fator sociolinguístico que entrecruzam as marcas indígenas e africanas que definem o português brasileiro.

Saviani (2019) coloca que o plano contido no *Ratio Studiorum* dos jesuítas foi de caráter universalista e elitista, deixando evidente em seu currículo a supressão do português do ler e escrever. O início do curso com as humanidades (estudos inferiores), abrangeu as cinco classes ou disciplinas para o ensino médio: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média e gramática superior. O que se vê é a nítida separação de classe utilizando-se para isso do domínio da língua. Outra questão se refere à separação entre o processo do aprender a ler e escrever e o ensino da gramática, esses dois fatores foram decisivos para a organização do ensino até os dias atuais.

A reforma pombalina introduziu o estudo da gramática portuguesa, que segundo Soares (2002), se baseou na publicação de Luis Antônio Verney “O verdadeiro Método de Estudar”, que postulou um programa de estudos diferente do programa dos jesuítas, defendia que além da alfabetização em português, o estudo da gramática portuguesa deveria preceder o estudo da gramática latina. E assim aconteceu, ao lado da gramática latina também se passou a estudar a gramática da língua portuguesa. Nessa fase a gramática portuguesa passou a ser componente curricular na escola. Sobre isso, Saviani (2019) coloca que não só Verney influenciou a reforma pombalina, mas também Antonio Nunes Ribeiro Sanches, baseado em Bernard Mandeville. Ambos consideravam que, para os pobres laboriosos, a instrução necessária seria a oferecida pelos párocos nos sermões dominicais. Para eles os pobres não precisavam saber ler ou escrever e pode-se acrescentar ainda ao grupo os índios, negros e também as mulheres.

Saviani (2029) aponta ainda que depois da Lei de 6 de novembro de 1772, a reforma dos estudos menores sancionada em Portugal com extensão para as colônias, tratou no quinto item que o conteúdo das escolas de primeiras letras deveria seguir os seguintes princípios “que os mestres de ler, escrever, contar sejam obrigados a ensinar não somente a boa forma dos caracteres’; devem ensinar também as regras de ortografia da língua portuguesa, assim como a sintaxe para que os discípulos ‘possam escrever corretamente e ordenadamente’[...]” (SAVIANI, 2019, p.96).

O processo que envolve o ensino do ler e do escrever no Brasil foi sempre repleto de relações contraditórias, quando não se utilizava a língua como suporte para separar as classes sociais, a própria legislação educacional da época se encarregava disso, usando por meio de a escrita o discurso da classe burguesa. Saviani (2019) complementa que se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado de fato a instalação das escolas elementares como se propunha teria origem um sistema de instrução pública. Mas, por meio de discursos ideológicos

e hegemônicos, materializado na forma de legislação, o governo transferiu a responsabilidade pelas escolas primárias para as províncias. Evidentemente, a omissão de responsabilidade pelo ler e escrever se tornou notória e a instrução pública no início do século XIX caminhou muito lentamente. Para Saviani (2019), esse ideário pedagógico trazido pela reforma pombalina demonstrou a visão de sociedade burguesa, centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência a Inglaterra. A ideia era modernizar Portugal e colocá-la no nível do Século das Luzes.

Depois da abertura de escolas pelas províncias no Brasil, na segunda metade do século XIX, o desafio dos governantes foi de ampliar o ensino do ler e do escrever, bem como unificar o método. O que se pensava era que a não aprendizagem do ler e do escrever estava relacionado com o método, pois havia um contingente alto de alunos buscando as escolas. As instituições de ensino foram organizadas em séries e salas de aula e passaram a ensinar o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. O uso das cartilhas tornou-se um material fundamental, pois trazia um método e ainda facilitava a padronização do ensino do ler e do escrever, como se fosse possível ensinar todos os alunos ao mesmo tempo e do mesmo modo. A criação das Escolas Normais para formar professores foi outra tentativa para amenizar o problema do ler e do escrever, mas foi também motivo de críticas.

O ensino do ler e do escrever caminhou em direção distinta ao ensino de língua portuguesa no Brasil. A preocupação com o ensino da leitura e da escrita esteve sempre presente nas inúmeras reformas ocorridas no final do império e início da república, porém contraditoriamente, nunca com o intuito de resolver a questão. Enquanto isso, o domínio da gramática da língua portuguesa pela elite brasileira seguia sem causar grandes problemas, pois para classe trabalhadora bastava o ler e o escrever, a língua portuguesa era de o domínio da classe burguesa.

Até o final do império manteve-se como componente curricular a retórica, a poética e a gramática, que faziam o ensino da língua portuguesa. Somente quando o Brasil se tornou república se fundiu esses três componentes em um só, o qual passou a chamar disciplina de língua portuguesa na escola. Embora, tenha se denominado disciplina de língua portuguesa até o início do século XX se manteve

a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistia, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, [...] sob nova roupagem [...] (SOARES, 2002, p.165, grifo da autora).

A introdução da língua portuguesa com raiz europeia pela corte portuguesa não só ignorou as línguas indígenas e o português africano, como apontou valores assumidos por uma determinada classe social, pois por meio do processo de escolarização tornaram hegemônicos os modelos de comportamento da classe burguesa.

As inúmeras gramáticas que foram publicadas no final do século XIX e início do século XX demonstraram o quanto à classe burguesa estava preocupada com uma escola que atendesse aos seus interesses, ou a separasse da classe trabalhadora. Naquela época, a elite considerada letrada e conservadora trataram, segundo Faraco (2008), de fixar como nosso padrão certo modelo lusitano de escrita, tal padrão não foi à língua de Portugal imaginando uma homogeneidade, que não existe. Era uma reação a uma norma-padrão abasileirada.

Como não havia, segundo Soares (2002), uma instância de formação de professores, as faculdades de filosofia só foram criadas nos anos 1930, o professor de português era um estudioso de língua e literatura, que também se ocupava com o ensino. A língua portuguesa de origem europeia, tida no início como oficial, tornou-se um forte símbolo de pertencimento a uma determinada classe social, carregando o fator de discriminação e exclusão de quem não dominasse esse padrão linguístico, que é comumente conhecido como norma culta.

Cabe neste momento esclarecer alguns conceitos que são utilizados pelos falantes de língua portuguesa para designar essa língua que tornou expressão mais eficaz da classe burguesa no Brasil. Faraco (2008, p. 71) denomina como norma culta “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Essa relação com os usos mais monitorados e a cultura da língua escrita, faz com que a sociedade atribua certo prestígio social à norma culta, o que a coloca no imaginário dos falantes como uma variedade superior. O que leva a confundir essa norma com língua, a imaginar que essa norma mais monitorada é a língua, pois qualquer língua é sempre heterogênea e constituída por um conjunto de variedades (normas) (FARACO, 2008).

Dessa forma, todo esse prestígio atribuído à norma culta não é resultado dos estudos decorrentes da linguagem, mas de forças externas ligadas aos processos históricos e sociais, algumas variedades são entendidas como desprestigiadas ou estigmatizadas (FARACO, 2008). O que precisa ser considerado nesse processo é que esses estigmas não são produzidos naturalmente, mas são frutos de relações sociais, econômicas e políticas conflituosas e contraditórias.

Destaca-se, ainda, que ao afirmar que a norma culta é uma variedade e não a língua, Faraco (2008) esclarece também que se a norma culta é a variedade que os letrados usam em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, ele utiliza norma-padrão de língua não como

variedade, mas como um construto histórico que serve para estimular um processo de uniformização hegemônico. Isso significa dizer que norma culta é a variedade de prestígio usado pela classe dominante como forma de dominação e o que Faraco (2008) chama de norma-padrão é uma baliza extraída de certo uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, para uniformizar o uso da língua entre seus falantes.

Faraco (2008) deixa claro que a busca por unidade linguística começou na Europa nos fins do século XV, as gramáticas e os dicionários não foram entendidos apenas como instrumentos descritivos da norma culta, mas como instrumentos usados como padronizador, ou seja, como instrumento de fixação de um padrão a ser tomado como regulador do comportamento dos falantes, visando alcançar uma “língua” para o Estado Centralizador. Os dicionários e as gramáticas adquiriram força descritiva. Por isso, Faraco (2008) salienta que norma acaba tendo dois sentidos: o de norma se correlacionando com normalidade e norma se relacionando com normatividade.

Assim, quando se trata de norma culta, trata-se de normatividade, responsável por regular o comportamento dos falantes em situações determinadas, já a norma padrão relaciona-se aos usos considerados corretos e normais em uma comunidade de fala. A unidade linguística traz em seu bojo o contexto cultural europeu em que desenvolveram políticas linguísticas¹⁵ homogeneizantes em seus territórios como processo centralizador característica daquela conjuntura histórica (FARACO, 2008). Porém, esse terreno é muito pedregoso e não foi superado ainda, nem mesmo entre os linguistas, que seguem pressupondo uma homogeneização necessária, enquanto a sociolinguística, a dialetologia, a linguística histórica e outras áreas seguem buscando entender a heterogeneidade.

Nesta pesquisa, não se pretende entrar numa discussão teórica mais aprofundada, mas deixa claro, que se parte do ponto de vista da língua como heterogeneidade linguística, em contraponto a homogeneidade que contribui significativamente para a ampliação da exclusão e da discriminação no espaço escolar, sobretudo no processo de alfabetização. Além de favorecer a disseminação de discursos hegemônicos e ideológicos na organização do espaço educacional.

Depois de feito esse esclarecimento preliminar pode-se afirmar que a língua como expressão do pensamento vigorou soberana, enquanto linha de pensamento para o ensino de língua portuguesa, até os anos de 1950, quando outros enfoques teóricos passaram a adentrar as discussões sobre língua(gem) no espaço acadêmico. Durante todo esse tempo e ainda hoje,

¹⁵ Neste estudo, chamamos de política linguística a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade e o planejamento linguístico sua implementação, definido pelo Estado. (CALVET, 2007).

entender o ensino de língua como um sistema único e uniforme só tem garantido que a classe burguesa continue a orientar e determinar os rumos da educação brasileira.

O trabalho nas escolas direcionado para a expressão do pensamento voltou-se exclusivamente para um trabalho que envolve o estudo da gramática de língua portuguesa a partir de uma perspectiva de padronização, pois não importa as diferenças dialetais visivelmente existentes na realidade brasileira. Geraldí (2011) diz que, quando se concebe a linguagem como expressão do pensamento, direciona a afirmação de que as pessoas que não se expressam bem não pensam. Um exemplo disso é a noção de civilidade, que está posta neste raciocínio, em que supõe um modo de ser e de viver, de produzir e de exercer poder (BRITTO, 2003).

Ao se padronizar a língua e ensiná-la como expressão do pensamento, o que está em questão não é só o ensino puro e simples da gramática, a partir de certos autores. A “eficiência da gramática do certo ou errado não está em manter a unidade linguística nacional, nem em contribuir para o uso eficiente das formas linguísticas, mas sim criar um padrão que corrobora a ideia de cultura que sustenta e reproduz privilégios sociais” (BRITTO, 2003, p. 24).

Para esta concepção, linguagem como expressão do pensamento, só há duas alternativas para a aprendizagem da língua, o “certo” e o “errado”, pois aquilo que não está posto pelas regras está errado, com isso se impõe uma única variedade como aceita para expressar-se na sociedade. Se não se tem o domínio da variedade culta não se é respeitado e nem aceito. No Brasil a ideologia da língua única, desde o Brasil colonial, tem contribuído para camuflar a realidade multilíngue do país. Esse discurso tem sido hegemônico, o que materializa ideologicamente no ensino das escolas brasileiras o monolinguismo do certo ou do errado.

O domínio da língua portuguesa por critérios ortográficos, uma das marcas da linguagem como expressão do pensamento tem suas raízes na invenção da imprensa no século XV, pois nessa etapa da história veio também à necessidade de se estabelecer uma ortografia, uma grafia para todas as línguas europeias. Cada língua seguiu o seu o caminho, enquanto umas se basearam na “transparência fonológica” (FARACO, 2016), outras seguiram o caminho da etimologia.

Faraco (2016) afirma que o português só conseguiu fixar uma ortografia no início do século XX, 1911, com a adoção da ortografia simplificada, que embora tenha seguido o princípio da transparência fonológica, manteve grafias de base etimológica. Entre os séculos XVI e XX houve um período que Faraco (2016) chamou de pseudoetimológica, em que a ortografia do português viveu 350 anos do pensamento etimologizante, conservar na forma gráfica das palavras, as letras que ocorriam na escrita originária do grego e do latim. Foi um

período controverso e arbitrário, em que a ortografia sofreu inúmeras oscilações, fator esse que trouxe muitas complicações, sobretudo para o falante nativo.

No Brasil, foi somente em 1931 que o governo brasileiro adotou oficialmente a ortografia simplificada, tornando-a obrigatória somente em 1933. Entretanto, segundo Faraco (2016) muitos atos arbitrários se seguiram, a começar pela Constituição de 1934, que voltou atrás e manteve a ortografia de 1891, foi o caos ortográfico. Depois, a Constituição de 1937 retoma o acordo de 1931. Em 1945, Brasil e Portugal, assinam um novo acordo que não foi ratificado pelo parlamento brasileiro e cada país ficou com sua ortografia. Esses acordos só foram retomados em 1990 entre os países de língua portuguesa por necessidades políticas, isto é, abolir a duplicidade de ortografias oficiais. No Brasil, o acordo ortográfico só entrou em vigor em 2009. Hoje, portanto, convive-se com dois princípios ortográficos, o de base fonológica e a memória etimológica.

Diante de tantos percalços vivenciados no domínio da língua portuguesa, a apropriação do sistema de escrita (alfabetização) era parte desse processo, entretanto o acesso à educação até o final do século XIX era para poucos, somente para alguns privilegiados. Com a Proclamação da República e o advento do regime federativo, a instrução pública ficou na responsabilidade das antigas províncias, transformadas em estados. O decreto n. 981 de 8 novembro de 1890, instituído por Benjamin Constant adepto do positivismo, propunha a reforma dos ensinos primários e secundários, que ficou limitada ao Distrito Federal e recebeu inúmeras críticas. A proposta mais avançada aconteceu em São Paulo, que foi pioneira na organização do ensino primário na forma dos grupos escolares, contudo também não se consolidou. Essa não consolidação do ensino em São Paulo coincide com a oligarquia cafeeira, o que levou a se esperar o fim da República Velha para se retomar a instrução pública (SAVIANI, 2019).

A escola normal já havia sido criada na década que antecedeu a Proclamação da República por preocupação da corte com ensino da leitura e da escrita, porém foi somente depois que as práticas de leitura e escrita passaram a ser ensinadas e aprendidas em instituições públicas. Mortatti (2010) esclarece que a organização metódica, sistemática e intencional da leitura e da escrita para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais republicanos, só aconteceram a partir da Proclamação da República. “De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p. 330).

A alfabetização se tornou motivo de disputas e consensos políticos, em que os métodos de alfabetização foram utilizados com diferentes finalidades em cada período histórico. A busca pela hegemonia de um ou outro método marcava consideravelmente o processo de alfabetização

no país, que nada tinha relacionado à história da língua portuguesa no Brasil. Esse cenário no que se refere à alfabetização se consolidou no entendimento da concepção de linguagem como expressão do pensamento e na concepção de linguagem como comunicação.

2.2 O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

O entendimento da linguagem como comunicação foi um movimento breve no Brasil, não teve forças para romper com a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Desta maneira para se entender a concepção de linguagem como instrumento de comunicação cabe ainda contextualizar os estudos de língua posterior ao advento da república no Brasil.

A compreensão do processo inicial do ler e do escrever está associada aos estudos da linguagem, porém historicamente e socialmente essa relação não se concretizou. Primeiro, por motivos políticos a alfabetização no Brasil está relacionada com a classe trabalhadora, por isso foi desde o início preocupação administrativa da corte. Depois, a língua portuguesa, por muito tempo, esteve atrelada aos estudos da literatura, o objetivo era compreender os textos literários dentro de um padrão culto de língua, relacionado à classe burguesa.

Oliveira (2007) afirma que os estudos literários foram à base da construção dos nacionalismos, essenciais para a reivindicação de autonomia dos povos e para a fundação de espaços geográficos. A divisão de classes se materializava no país e os estudos da língua foi um fator decisivo, pois facilmente se separava a classe trabalhadora da classe burguesa pela aprendizagem do processo inicial do ler e do escrever e o ensino da língua portuguesa atrelada à literatura.

No início do século XX, muitas pesquisas sobre linguagem eclodiram em todo mundo e romperam essa ligação forte entre a literatura e os estudos da língua portuguesa. A língua passou a ser vista como parte da história das sociedades. Entre esses estudos, destaca-se o trabalho de Saussure, em 1916, com a publicação do livro “Curso de Linguística Geral”, obra importante para o surgimento da Linguística, pois definiu o objeto dessa ciência: a língua. Saussure (2006) caracterizou a linguagem em oposição à língua. Para ele, a língua e a fala são coisas distintas, bem como a escrita e outros códigos da linguagem. Ao fazer isso a partir de toda uma abstração teórica, estabeleceu um método de estudo para a linguística: o estruturalismo. Oliveira (2007) conclui dizendo que ao separar os estudos linguísticos da sociologia, nasceu à ideia da língua autônoma, higienizada dos aspectos históricos, sociais, políticos, sociológicos, estéticos-literários. A base dessas ideias está no positivismo do século

XIX indo ao encontro da crença na superioridade da Europa, na raça branca e no poder da razão.

Os falantes, os sujeitos reais foram eliminados dos estudos da linguagem e da língua. Nesse momento da história a retórica começou a perder o seu valor na organização da escola, mas não para os políticos, os advogados, os publicitários, os vendedores. Os estudos linguísticos passaram a classificar os argumentos em categorias, porém não é com estudos desse tipo que oradores aprendem a discursar (OLIVEIRA, 2007). Tal recorte serviu para um processo de despolitização da classe trabalhadora. Estudar as estruturas da língua passou a ser o caminho de muitos estudiosos. A escola não ficou distante desse processo, os estudantes da classe trabalhadora falavam uma variedade linguística e a escola ensina estruturas da língua culta.

Também, no início do século XX, surgiram os estudos dos considerados gerativistas, entre eles Noam Chomsky, que criticou o estruturalismo de Saussure e fundamentou sua teoria da linguagem na hipótese inatista. Para Chomsky (1980), o que é central na pesquisa é a aquisição da linguagem pela criança, as quais nunca são expostas à língua inteira, por acreditar que as frases construídas por elas são infinitas. No entanto, num curto espaço de tempo as crianças começam a dominar a estrutura básica da língua, por isso acredita que a criança tem um conhecimento inato. Dessa forma, coube à linguística criar o que ele chama de “gramática universal”, isto quer dizer que as mudanças na estrutura da língua estão condicionadas por aspectos biológicos e cabe à linguística estudá-los. Nessa perspectiva, as restrições sobre as gramáticas são de natureza biológica das línguas, o que garante à criança as condições cognitivas para adquirir a língua de sua comunidade (FARACO, 2005).

Faraco (2005) afirma que a língua, entendida em suas propriedades estruturais autônomas, consolidada por Saussure e Chomsky, foi entendida como se não tivessem falantes, de modo geral, os falantes reais foram excluídos das teorias. A partir desse olhar as gramáticas passaram a servir no início do século XX como o objeto principal do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. O termo gramática passou a ser entendido, por discursos hegemônicos, como definição de estudo da língua portuguesa, quando, no entanto, não se está falando de uma coisa única.

Antunes (2007) retrata que quando se está falando de gramática pode se estar falando de diferentes possibilidades, as quais podem coexistir sem nenhum problema, mas precisam ser percebidos na sua particularidade. Quando se fala em gramática pode-se estar falando:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: ‘a gramática do português’; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber

- intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de ‘gramática internalizada’;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: ‘a gramática da norma culta’, por exemplo;
 - c) de uma perspectiva de estudo, como em: ‘gramática gerativa’, ‘a gramática estruturalista’, ‘a gramática funcionalista’; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: ‘a gramática tradicional’, por exemplo;
 - d) de uma disciplina escolar, como em: ‘aulas de gramática’;
 - e) de um livro, como em: ‘a Gramática de Celso Antunes’. (ANTUNES, 2007, p. 25-26)

O Brasil adentrou a segunda metade do século XX com a ideia muito mais enraizada do que no século XIX, que língua e a gramática são processos equivalentes. Por essa ótica, Antunes (2007) coloca que saber a gramática de uma língua é dominar totalmente essa língua. As escolas brasileiras trabalhavam a partir dessa premissa com a disciplina de língua portuguesa.

Nos anos 1970 e início dos anos de 1980, houve uma alteração no modo de ver o ensino de língua. A língua portuguesa como disciplina sofreu alterações em função da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). As mudanças, segundo Soares (2002), foram decorrentes da intervenção militar, instaurado desde 1964. “segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para o desenvolvimento” (SOARES, 2002, p. 169).

Dessa perspectiva, a linguagem passou a ser entendida como comunicação, “trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos [...]” (SOARES, 2002, p. 169). Isso significa dizer que a língua teve um novo olhar, agora como instrumento de comunicação. Por meio desta compreensão de linguagem, a língua é vista como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam. Desse modo, se percebe o ato de comunicação como domínio do código, em que se considera um emissor e um receptor, sendo que ambos deveriam dominar o código para que a comunicação aconteça.

Marcuschi (2008) argumenta que essa perspectiva trata a língua como instrumento e a desvincula do aspecto social e cognitivo. Além disso, tem como consequência que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. Segundo o autor é uma perspectiva pouco útil, mas foi muito adotada pelos manuais didáticos, pois o falante tinha uma mensagem a transmitir a um ouvinte. Para isso, o emissor transporta essa mensagem para um código e a remete ao ouvinte por meio de um canal.

Geraldi (2011) diz que essa concepção está relacionada com à Teoria da Comunicação, que vê a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam seguindo regras, que transmite ao receptor as mensagens. O ensino de língua se limitava a apropriação do código e o professor deveria garantir que o aluno conhecesse o sistema alfabético e a gramática para usar o código. Embora muito difundida, não abandona os exercícios gramaticais. Mas, traz a ideia de minimizar o ensino da gramática, pois foi na década de 1970 e 1980 que se polemizou o ensino da gramática no ensino fundamental. Os textos literários já não são a única opção de trabalho na escola, começa a aparecer os gêneros presentes na prática social. Amplia-se a valorização da língua oral, abandonada nos anos de 1930.

Mesmo havendo mudanças no currículo do ensino fundamental e médio, inclusive com mudanças na terminologia das disciplinas orientadas pela legislação, na segunda metade dos anos de 1980 com o processo de redemocratização, a concepção de língua como comunicação foi sendo questionada. Na década de 1980, as ciências da linguagem já haviam avançado consideravelmente. A linguística já fazia parte do currículo de formação de professores de língua portuguesa desde os anos de 1960. Depois a sociolinguística, a linguística textual, a análise do discurso e outras teorias já conhecidas desde a década de 1970 em outros países chegaram ao Brasil.

Posto isso, as escolas brasileiras no ensino da língua portuguesa oscilavam entre o ensino da gramática e a reprodução de estruturas prontas. O estudo da língua perdeu sua identidade, pois os estudantes oriundos da classe trabalhadora começaram a avançar nos estudos e os professores não sabiam como ensinar estruturas ou códigos para estudantes que não sabiam falar a língua culta.

A evidente separação entre o ensino inicial do ler e do escrever e o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras decorre do próprio processo de colonização. A língua portuguesa foi considerada a língua do colonizador europeu e a alfabetização pertencia ao processo de aprendizagem do colonizado. Era o colonizado que tinha que aprender a língua do colonizador. As relações de poder foram sempre muito bem demarcadas no território brasileiro por forças ideológicas e hegemônicas, que nem sempre são visíveis.

Nessa direção, cabe retomar a ideia discutida anteriormente, enfatiza-se que no início do processo de colonização o Brasil era um país majoritariamente multilíngue, isto é, tinham como parâmetro “as mais de mil línguas autóctones, de vários grupos linguístico, no início da colonização” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 37). Sabe-se também que aqui chegaram às línguas africanas de vários lugares da África, bem como no século XIX incrementa-se a chegada dos

imigrantes de diferentes localidades da Europa. Todos esses povos tinham como língua de base um certo tipo linguístico que Mattos e Silva (2007) chamou de “português brasileiro”.

Mattos e Silva (2007) diz que o português brasileiro que se constituiu no período colonial e no primeiro século da independência tinha de ser adquirido naturalmente sem a interferência do ensino escolar, foi uma língua transmitida na oralidade generalizada. Esses dados permitem compreender que “são as variantes orais dialetais espaciais e verticais que dominam o português brasileiro geral.” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 41) antes do ideal normatizador implementado por Pombal. Primeiro um ideal lusitano vindo de Portugal como língua ideal, depois marcadamente desencadeado pelo padrão culto brasileiro um outro modelo idealizado.

Diante disso, a língua oral expressa pelo português brasileiro não foi apagada com tanta facilidade, mesmo que uma minoria economicamente privilegiada a desejasse. Mattos e Silva (2004) confirma isso ao dizer que a realidade linguística brasileira em que os estudantes dos estratos populares que chegam à escola têm que aprender a “língua da escola” como se fosse uma língua segunda. Para os estudantes, isso se “configura como uma ‘diglossia’ que separa as variantes cultas, de minorias, das variantes populares da grande maioria, aspecto esse da heterogeneidade do português brasileiro [...]” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 41).

E ao que parece a língua oral brasileira que a classe trabalhadora conhecia não se aproximava da língua escrita ensinada na escola, pois a escrita tinha de ser aprendida a partir ou do português lusitano ou/ e, posteriormente, a partir da variante padrão culta brasileira. Eis aí o equívoco do processo de ensino que envolve a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Dessa maneira, os processos de ensino da língua portuguesa, por discursos hegemônicos reiterados, passaram a ignorar a existência da aprendizagem inicial do português, pois envolvia um certo português inferior, marcadamente na fala da classe da trabalhadora. O ensino da língua portuguesa como componente curricular seguiu ocupando-se apenas com os aspectos voltados para o domínio da gramática e das formas ortográficas. Aprovando quem dominava esses aspectos e reprovando quem não dominava, diga-se de passagem, mais reprovando do que aprovando.

No entanto, não dava para desaparecer com a língua falada pela classe trabalhadora e muito menos escondê-la, pois essas minorias sofreram e sofrem discriminação social pelo não domínio da língua tida como superior. A marca da existência da classe social trabalhadora veio em forma de analfabetismos. O número de analfabetos era tanto que exigia que a classe burguesa tomasse algumas providências nessa direção.

A partir da Proclamação da República iniciou-se um processo organizado e sistemático para escolarizar a leitura e a escrita, pois os problemas que envolviam o domínio inicial do ler e do escrever não era um problema só nacional. O domínio do ler e do escrever era também problema em outros países, pois língua é língua e em todas elas há variação linguística.

A própria UNESCO, na década de 1956, patrocinou políticas solicitando a incorporação de um método de alfabetização aplicável às diferentes línguas. Os relatórios da UNESCO anteriores a 1980 demonstram a uniformização escolar e as modelações dos indicadores. (MAGALHÃES, 2014). Ainda em Magalhães (2014), a alfabetização e o analfabetismo na primeira metade do século XX foi sinônimo de progresso e de capital humano. Os países mais alfabetizados eram os mais desenvolvidos. Com isso, se vê que a tentativa de diminuir a distância linguística no Brasil foi considerável, embora com viés da classe burguesa, principalmente pelo investimento em cartilhas que traziam os métodos de alfabetização não só para crianças, mas também com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para Educação de Jovens e Adultos. A utilização de métodos para alfabetizar passou a ser referencial de trabalho em diferentes países.

No Brasil a história do processo inicial do ler e do escrever esteve associada a uso dos diferentes métodos de alfabetização, em que ora priorizavam os métodos sintéticos, ora os métodos analíticos e/ou os métodos mistos. Desde o império, “utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (MORTATTI, 2006, p. 5). Estes métodos disputavam espaço no cenário brasileiro e, segundo Mortatti (2006), os métodos assumiram a ordem didática subordinada à ordem linguística da época.

Na primeira década da República, o foco dos métodos de alfabetização passou a ser os de marcha analítica, de influência norte-americana, defendidos pelos professores da escola normal,

embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da ‘autonomia didática’ proposta na ‘Reforma Sampaio Dória’ (Lei 1.750, de 1920). (MORTATTI, 2006, p. 7)

Mortatti (2006) afirma que o método analítico deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, o processo de implementação do método, dependia do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra,

ou a sentença, ou a "historieta". A disputa para a escolha do melhor método tornou-se mais acirrada ainda.

Mortatti (2010) esclarece que a partir da década de 1930, a tendência passou a ser a de rotinização de métodos e de utilização do método global de contos, mas em alguns estados brasileiros tenha se retomado do antigo método fônico. Havia mais uma disputa política e econômica em torno do melhor método, materializados em manuais distribuídos em escala razoável para as escolas brasileiras, o mercado de compra e venda desse material era bastante promissor. Por isso, as disputas eram intensas em relação ao melhor método, pois

em cada momento histórico, cada novo sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras. (MORTATTI, 2010, p. 330).

Mortatti (2006) relata que os métodos de alfabetização incidiam sobre o ensino da leitura, pois para a escrita se entendia que era uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava apenas treino, com exercícios de cópia e ditado. Por este caminho o que se observa é que a escrita não envolvia a organização do pensamento, se as crianças dominassem a leitura por meio dos métodos de alfabetização, a apropriação da escrita acontecia pelo treino. Diante disso, até a década de 1970, o que se tem em termos de alfabetização é um

ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de 'medida', e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. (MORTATTI, 2006, p. 9)

A escrita, por sua vez, continuava a ser pensada apenas do ponto de vista da grafia correta e da ortografia, por isso o famoso "período preparatório", em que a partir de exercícios de coordenação motora, visual e corporal se garantia a preparação eficaz para a aprendizagem das letras.

Além das disputas em torno dos métodos de alfabetização, havia outras forças que também contribuíram para a não solução dos problemas do ler e do escrever no Brasil na metade do século XX. Historicamente falando, a educação primária já fazia parte das discussões nacionais e Anísio Teixeira se tornou uma figura emblemática nesse cenário, pois defendia a educação pública laica, universal e gratuita. A igreja católica, por sua vez, defendia seus princípios religiosos como parte da educação, com isso iniciou-se um embate entre ensino

privado e o ensino público. “A igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população.” (SAVIANI, 2019, p. 288).

Saviani (2019) conclui que a igreja relacionava a defesa pela escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como monopólio do Estado, os quais eram adeptos do Socialismo e do Comunismo. Na época, e ainda hoje, as ideias Socialistas e Comunistas são interpretadas de diferentes maneiras, por diferentes segmentos sociais, o que gera muita confusão entre os brasileiros, sobretudo, entre aqueles que pertenciam a uma elite burguesa.

O conflito entre o público e privado ficava cada vez mais acirrado. Saviani (2019) diz que de um lado estavam os representantes da Igreja católica e os donos das escolas privadas, que baseados desde a década de 1930 na encíclica de Pio XI *Divini illius magistri*, defendiam a ideia de liberdade de ensino, enfocando nas questões didático-pedagógicas, bem como na precedência da família e da Igreja em relação ao Estado. E de outro lado estava a escola pública, que representadas por diferentes intelectuais, identificou três correntes de pensamento. Segundo Saviani (2019), a primeira ele denominou de liberal-idealista, que remonta à ética Kantiana, representada por Julio Mesquita Filho e por professores de filosofia e história da educação da USP, os quais defendiam o homem pela sua moralidade. A segunda chamada de liberal-pragmatista, defendida pelos pioneiros da escola nova, situando no terreno das necessidades práticas. A terceira liderada por Florestan Fernandes, de base na tendência socialista, procura entender a educação a partir de determinantes sociais.

Diante das diferentes correntes do pensamento pode-se observar que o lado defendido pelos católicos e os donos das escolas privadas buscava uma renovação na forma de ensinar, influenciado pelo movimento da escola nova que vinha ganhando novos adeptos. Foi nessa época em que se intensificou o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, que trazia muita influência do Movimento da escola nova, embora a base teórica fosse a fenomenologia existencial. De acordo com Saviani (2019), essas correntes tinham como base a concepção humanista moderna de filosofia da educação. Nota-se, portanto, a preocupação com os adultos que não haviam se apropriado da leitura e da escrita, os quais precisavam de metodologias diferenciadas para aprender, o que demonstra o fracasso com a leitura e a escrita no ensino primário.

A escola primária, embora fosse preocupação desde o império, sempre foi marcada por avanços e retrocessos. Desde o início do século XX havia preocupação em acabar com o analfabetismo, que se tornara um problema nacional. “A ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista iniciada à mobilização das massas, de cujo apoio os

dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral.” (SAVIANI, 2019, p. 316). O voto estava atrelado ao processo de alfabetização, por isso era importante a alfabetização dos jovens e adultos.

Com essa movimentação no cenário educacional, é aprovada, em 1961, a Lei 4.024/61, que dispõe sobre a educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1961). A referida Lei garantiu tratamento igual por parte do Poder Público para os estabelecimentos públicos e os particulares. Procurou garantir à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deveria ser ministrado aos seus filhos, e estabeleceu que o ensino deveria ser obrigação do poder público e liberdade de iniciativa particular. Nas finalidades fica evidente a intenção do ensino quanto ao desenvolvimento dos valores morais e cívicos devido ao período de nacionalização já vivenciado.

Também na Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) há menção quanto ao desenvolvimento do nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho. Apesar de essa legislação ser a primeira lei de diretrizes bases não representou grandes avanços para o ensino primário, muito menos para a alfabetização. A preocupação nesse período se centrava na participação política da população, por isso a ideia de romper com a educação para burguesia e se pensar na educação da classe trabalhadora era promissor, pois esse discurso de educação popular se ajustava a ordem vigente.

Na década de 1960, presencia-se um certo declínio da escola nova. O avanço das tecnologias, o golpe militar de 1964 foram fatores que contribuíram para esse declínio. O avanço da tecnologia fez com que os meios de comunicação tomassem proporção considerável de acesso à população e, sobretudo, conseguiu-se uma forma de manipulação de massa nunca visto anteriormente.

Saviani (2019) aponta que o regime militar perseguiu o objetivo de desenvolvimento econômico e segurança. Diante desse objetivo, “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido”. (SAVIANI, 2019, p. 367). Dessa forma, elevar o índice de aproveitamento escolar da população era algo que precisava ser feito, como a relação entre Brasil e Estados Unidos era muito próxima, o que abriu as portas do Brasil para as grandes empresas, era preciso de mão obra e ao mesmo tempo escolarizar a população. Assim, a orientação educacional que servia a esses interesses tinha o nome de “pedagogia tecnicista”. “[A] pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a eficiência” (SAVIANI, 2019, p. 382).

Dessa perspectiva as propostas de enfoque sistêmico ganham força como instrução programada, telensino, máquinas de ensinar e outros relacionados com o sistema técnico. A educação se vê nesse emaranhado de propostas pedagógicas, que ora se voltam para a técnica, ora para propostas mais práticas próprias da escola nova e ora voltam para a abordagem tradicional de ensino. O caos na prática pedagógica estava montado, comprometendo ainda mais a apropriação da leitura e da escrita de inúmeros alunos da escola pública.

Além disso, ainda em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que empobreceu os cursos de magistério, em nível de 2º grau, em relação à instrumentalização para a docência de 1º grau. No que se refere a o ensino de língua portuguesa se dá por essa lei uma mudança praticamente radical, pautada, principalmente, na perspectiva da comunicação e/ou Teoria da Comunicação que traz uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Dessa maneira, se até o momento, encontra-se um ensino da língua voltado para o ensino da gramática, legitimado pela concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 2011), ou seja, como produto único e subjetivo do pensamento humano, agora encontra-se a língua fora do ser, como um mero instrumento que este pode lançar mão para o ato de se comunicar. Observa-se, portanto, que a língua portuguesa não tinha encontrado ainda o seu lugar e muito menos a apropriação dessa mesma língua pela classe trabalhadora, que continuava sendo ignorada no que tange a realidade linguística brasileira.

A linguagem como instrumento de comunicação representou para o ensino da língua portuguesa e para o processo de alfabetização a marca da introdução em maior grau de padronização e de homogeneidade, pois o neoliberalismo era também a marca do tecnicismo, bem como do escolanovismo difundido anteriormente.

A tentativa de isolar a escola, a cultura e os profissionais da realidade social dos alunos, foi eficiente, pois na década de 1990 a estratégia do capital fortaleceu-se ao longo do tempo por influência de política externa. As disputas frequentes entre o método sintético e o analítico, que ainda se mantem nos livros didáticos do século XXI, revelam um processo de alfabetização baseado na fragmentação. A realidade política brasileira não favoreceu propostas pedagógicas para a formação crítica dos alunos da escola pública no que se refere a alfabetização, muito menos o ensino da língua portuguesa considerando a realidade linguística do país. Com isso são chamados de analfabetos ou analfabetos funcionais as crianças, jovens e adultos cuja leitura não vai além da superfície do texto. A leitura e a escrita estão lhe sendo negadas por não alcançarem o desempenho esperado em alfabetização e língua portuguesa.

Desta forma, são as interações entre os estudantes, professores que se revelam no contexto da sala de aula e fora dela, que apontam para a expressão de subjetividades diferentes.

“Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é obvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas)”. (BAKHTIN, 2003, p. 282). Quando falamos produzimos sentidos e é por conta disso que o processo de alfabetização não pode ser mais uma forma de exclusão social. Os enunciados são construções históricas e os seus sentidos se relacionam ao processo sócio-histórico, em que só faz sentido à linguagem como interação.

2.3 A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Antes de iniciar a discussão a respeito da concepção de linguagem como interação é necessário deixar claro, que essas concepções de linguagem não são sobrepostas. Elas coexistem hoje na definição de propostas escolares tanto para o processo inicial do ler e do escrever como para o ensino da língua portuguesa.

A linguagem como processo de interação começou a ser discutida no Brasil depois do período ditatorial, década de 1985, embora alguns autores da área de linguagem já se ocupavam em discutir a linguagem como interação desde o início do século XX. Nesta direção, enfatiza-se que estudar a interação é um processo muito complexo, pois envolve múltiplas relações, entre elas a apropriação do sistema de escrita e a presença da consciência na compreensão dos enunciados. Essas múltiplas relações são estudadas por áreas do conhecimento diferente e envolvê-las nessa discussão nem sempre é tranquila, embora seja um passo importante a ser tomado.

Dessa maneira, Geraldi (2011) afirma que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem passou a ser vista como um lugar de interação humana. No Brasil se viu a expansão da comunicação de massa desde o início do século XX com o surgimento do cinema, depois o rádio, a televisão e nos anos de 1990 a internet, que vem mudando consideravelmente a forma de se produzir informação e conhecimento. Com isso, “a massa de analfabetos (plenos ou funcionais) foi finalmente alcançada pela informação, pela sedução da oralidade e principalmente pela sedução da imagem.” (FARACO, 2016, p. 83). No entanto, “entramos na era da imagem e do meio virtual multimidiático e hipertextual sem sequer ter universalizado o domínio do alfabeto e sem ter democratizado o acesso à mídia impressa [...]” (FARACO, 2016, p. 84). As mudanças da era digital chegaram, sem que a classe trabalhadora tivesse consolidado o acesso à cultura da linguagem escrita.

Diante disso, cabe compreender o que se entende por interação, pois mesmo sendo um terreno arenoso está situado nas relações sociais, que se modificam e se reconstruem cotidianamente. Faraco (2005) afirma que os estudos sobre interação passaram a ser objeto de estudo a partir do século XX, nos estudos de George Herbert Mead (1863-1931) na psicologia social, depois se estendeu para a sociologia, para a antropologia norte-americana, passou pela etometodologia, etnografia da comunicação e a sociolinguística interacional. Assim, o termo interação é estudado por diferentes teorias e abordagens, contudo o que nos importa é entendê-la do ponto de vista da linguagem, entendendo que há estudos tratando da interação e trabalhos voltados para a interação na linguagem.

Quando se trata de interação na linguagem não se pode deixar de compreender que para Saussure, o objeto da linguística é a língua entendida enquanto sistema, por isso separa a língua da fala. Ao olhar para interação muda-se o objeto, que agora entende o estudo da língua como produção de enunciados. O que necessariamente precisa de um “eu” e de um “tu”. Nesse caso, a base do que é dialógico é a filosofia do diálogo, de Buber (2001), que ao afirmar a palavra como dialógica, estabelece a relação “entre” os seres humanos e funda a experiência da intersecção, ou interação. Por esse viés, confirma a relação dialógica entre o “eu” e o “tu”. O “eu” não existe individualmente, mas na relação com o outro. Para Volóchinov¹⁶ (2018), o fundamento da linguagem é o dialogismo, é a relação com o outro. Tudo que está relacionado com o “eu” vem da realidade externa, por meio da linguagem do outro. Os enunciados se formam, portanto, da relação entre diferentes visões.

Diante disso, a linguagem não pode ser entendida somente como instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, pois sendo ela produto de interação social, não é passiva. O sentido do que é dito tem relação direta com o dizer do outro. É um movimento constante da vida social e da história. Se interação é um relacionamento dialógico de sentidos entre enunciados. A concepção interacionista de linguagem se distancia das concepções conservadoras de língua, que a considerada como um objeto independente das relações sociais e da sua constituição histórica, uma vez que a realidade em que estão inseridos é contraditória, dinâmica e fluída.

Por esse caminho, a linguagem como interação coloca na linha de visão teorias que abarcam a reflexão sobre o sujeito da linguagem, as condições em que essa linguagem é produzida, a ideologia que se materializa pelo discurso, a historicidade da língua, os efeitos de

¹⁶ Neste trabalho, usamos a tradução direto do russo do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, que atribuem a autoria do material a Valentin Volóchinov, membro do círculo de Bakhtin como na primeira versão russa.

sentido que se produz em um contexto sócio-histórico entre interlocutores, as intenções que são mascaradas pela realidade social. Enfim, são várias as teorias que emergiram a partir da compreensão da linguagem como interação. Assim, optou-se neste estudo pela teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, portanto trata-se do estudo de linguagem como interação da perspectiva bakhtiniana.

O filólogo Mikhail Bakhtin fundou, a partir de 1919, um círculo multidisciplinar de estudos, integrado por diferentes autores, entre eles Valentin Volóchinov e Pável Nikoláievitch Medviédev, que discutiram aspectos importantes para as ciências sociais, motivados pela ideia de que a linguagem não deveria ser somente um objeto de estudo da linguística, mas deveria ser compreendida como condição da existência humana. O Círculo de Bakhtin teve uma intensa produção escrita entre 1920 e 1929, depois disso como consequência de exílio político, muitos autores do círculo desapareceram e Bakhtin passou a viver exilado na Sibéria.

Por isso a opção em discutir linguagem como interação a partir do Círculo de Bakhtin, é compreender que ela só existe no contexto das relações sociais, isto é, na realidade concreta de seus falantes mediada pela produção de efeitos de sentidos entre os falantes. A partir dos estudos do Círculo de Bakhtin os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais, num contexto sócio-histórico e ideológico. A língua, portanto, não é externa ao falante é parte constitutiva dele.

No Brasil, na década de 1990, houve uma tentativa de trazer para os documentos oficiais mudanças para o ensino de língua portuguesa. A lei que configurou mudanças na educação brasileira foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A partir de então, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de orientar as instituições de ensino a operacionalizar as mudanças propostas pela nova LDB. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram, de certa forma, uma tentativa de alterar as práticas tradicionais de língua portuguesa, já bastante arraigadas nas escolas brasileiras, que revelaram uma concepção fragmentada de ensino de língua. Por razões diversas, os PCNs significaram poucos avanços no ensino de língua portuguesa, primeiro porque há uma distância expressiva entre a universidade e a prática de língua portuguesa na escola e, depois, porque o uso de apostilas ou livros didáticos se tornou o aliado mais próximo do professor de português, que mal remunerado se vê sobrecarregado de aulas e, com formação insuficiente para trabalhar com a heterogeneidade linguística.

Faraco (2016) sobre essa tentativa de mudança afirma que o próprio Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) parecia, à primeira vista, estar mudando a direção da avaliação de

língua no país, porém, o Enem apenas reproduz a velha concepção pedagógica que toma a parte pelo todo, isto é a norma é isolada do contexto a que pertence.

Ao estabelecer o domínio da norma culta como competência máxima a ser atingida ao fim da escolaridade média, o Enem isola a norma do conjunto a que ela pertence e no interior do qual ela tem efetivo sentido social, isto é, o grande caldo das práticas sociais da cultura letrada. (FARACO, 2016, p. 89)

A proposta do Enem está na direção contrária ao discurso que circula no país desde os anos de 1980, que é contra o ensino de nomenclaturas e conteúdos baseados na gramática tradicional, e que o mais importante no processo de ensino da língua portuguesa deve se pautar na leitura e na escrita, bem como no domínio da fala em situações mais formais, deixando a norma culta como resultado da apropriação desses conhecimentos.

Os discursos contraditoriamente invertem a ordem do processo, pois “ao isolarem a norma culta, apenas reiteram, sob um manto de aparente inovação, a clássica reificação e fetichização escolar da norma culta.” (FARACO, 2016, p. 90). O que significa dizer que o equívoco está em dar prioridade ao ensino da norma ao domínio das práticas reais de leitura e de escrita. Faraco (2016) reitera dizendo que as concepções tradicionais se reduzem ora a um conjunto de regras; ora a um conjunto de expressões ditas corretas; ora a instrumento de comunicação e expressão; essas concepções entendem a linguagem como uma realidade em si, como se ela fosse despregada dos falantes, das relações sociais e dos movimentos da história.

Infelizmente, não é uma realidade da escola brasileira o trabalho voltado para linguagem como interação, uma vez que esse trabalho prevê a língua como atividade interativa, direcionada para a comunicação social, o que supõe outros componentes além da gramática (ANTUNES, 2007). “De maneira que a língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem irremediavelmente” (ANTUNES, 2007, p. 40). A gramática não é soberana no ensino de língua, ela divide espaço com o léxico, com os recursos de textualidade e as situações de interação. Assim demonstra Antunes (2007):

Quadro 1 - Definição do que deve ser compreendido no ensino de língua portuguesa

1- um léxico	que inclui o <i>conjunto de palavras</i> , ou, em termos mais correntes, o vocabulário da língua;
2- uma gramática	que inclui <i>as regras para se construir palavras e sentenças da língua</i> .
3- a composição de textos	que inclui recursos de textualização;
4- uma situação de interação	que inclui normas sociais de atuação.

Fonte: Antunes (2007, p. 40-41)

Antunes (2007) esclarece ainda, que a gramática tem diferentes funções regularizadora, no entanto tem limites, não regula tudo, pois o uso adequado e relevante da linguagem extrapola seu conjunto de regras. Saber gramática é importante, mas não suficiente. Como ela assumiu um papel de onipotência frente à interação, vieram às distorções, que se tornam mais sérias quando se imagina que apenas uma gramática da conta da língua toda. Assim sendo, entender a língua e a gramática podem ser aspectos importantes para o ensino, mas junto a isso se tem que compreender os seus limites e reconhecer sua insuficiência diante de outros saberes, desfazendo preconceitos e discriminação.

Assim, ao adentrar o século XXI no que se refere ao ensino de língua portuguesa, com muitas pesquisas que se pautam na concepção do ensino de língua como interação, mas pouco praticada nas escolas. Ainda no século XXI o ensino da gramática prevalece como forma de organização do trabalho escolar. O que acaba por colocar o ensino inicial do ler e do escrever em situação de indefinição, sobre o quê ensinar.

Diante disso, em relação à alfabetização a década de 1980 foi importante por ter marcado mudanças significativas, com o “surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu na área de alfabetização sob a discutível denominação de *Construtivismo* [...]” (SOARES, 2017, p. 20, grifo da autora). A introdução no Brasil deste foco teórico se deu pela produção de Emília Ferreiro, que propunha combater o fracasso escolar, sobretudo na alfabetização, embora reconhecesse que o problema maior do fracasso na alfabetização estava nos problemas sociais, propôs uma nova concepção de aprendizagem, em que o foco deixou de ser o ensino, passando a ser o aluno, o que representou uma revolução para a alfabetização. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Entretanto, Soares (2017) revela que o pêndulo passou a deslocar-se não mais entre os métodos sintéticos e analíticos, como no início do século XX, mas entre ambos, denominados “tradicionais” de um lado e a “desmetodização” proposta pelo construtivismo de outro. “(E)ntendendo por ‘desmetodização’ a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização.” (SOARES, 2017, p. 22). Dessa forma, a desvalorização dos métodos sintéticos e analítico, pelo construtivismo, representou uma aversão aos métodos de modo geral na alfabetização pela escola, o que caracterizou um esvaziamento da aprendizagem do ler e escrever.

De acordo com Soares (2017), apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo, principalmente nas orientações acadêmicas e curriculares, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, o fracasso na alfabetização se manteve configurando-se de forma diferente. Enquanto no período anterior o fracasso se revelava nas avaliações internas à escola, por meio

de intensas reprovações nas “classes de alfabetização”, no início do século XXI o fracasso se revela nas avaliações externas à escola e não mais nas classes iniciais da escolarização, mas ao longo de todo o ensino fundamental e médio.

Soares (2017) atribui esse fracasso a duas causas relacionadas ao objeto de alfabetização, primeiro a importância dada a um ou a outro método de alfabetização, priorizando mais a leitura do que a escrita. A segunda causa é a introdução do conceito de letramento voltado para a escrita. Os diferentes pesos atribuídos à aprendizagem do escrito geraram divergências no que se ensina e quando se ensina a língua escrita.

Diante disso, não é difícil fazer algumas reflexões, pois o ensino de língua portuguesa avançou, teoricamente para reflexões em torno da linguagem como interação que apareceu nos documentos oficiais na década de 1990, por meio de ensino voltado para a introdução dos gêneros discursivos, e, na prática, a gramática continuou sendo o objeto de ensino. Enquanto isso, a alfabetização vivia o longo percurso no trabalho com os métodos de alfabetização, cuja ênfase era a leitura, para uma desmetodização, proposta pelo construtivismo. É evidente que qualquer professor não saberia o que ensinar no que se refere à língua escrita, uma vez que o construtivismo priorizou o desenvolvimento da escrita “espontânea”, em detrimento às práticas de leitura e ao processo metódico de ensino, que também foi negligenciado

Soares (2017) ao se deparar com essas divergências no ensino da língua escrita no início do processo de escolarização propõe que o objeto de aprendizagem da língua escrita seja observado sob três facetas diferentes: a faceta linguística, em que o objeto do conhecimento é o sistema alfabético-ortográfico, que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos. A faceta interativa, que o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos e a faceta sociocultural em que o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Essas facetas demandam objetos diferentes para o domínio do processo de aprendizagem, o que gera as controvérsias. Por isso, para Soares (2017), o todo só pode ser compreendido se cada parte for considerada, pois cada uma delas demanda práticas pedagógicas diferentes, definidas por princípios e teorias específicas.

A trajetória do aprender a ler e a escrever no início da escolarização e a continuidade do processo por meio da disciplina de língua portuguesa com a implementação dos PCNs e, por consequência, com as ações tomadas a partir desse documento, como os PCN em Ação e, com as mudanças nos livros didáticos advindos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma trajetória contraditória se impõe no contexto escolar. Encontra-se nos livros didáticos, não somente os de língua portuguesa, mas os de alfabetização, significativa quantidade de gêneros

textuais (e/ou discursivos), porém não evidenciando a abertura para a dialogicidade e discursividade.

Com relação a isso, Godinho (2014) destaca que a não proposição do enunciado como evento dialógico, acaba por delimitar aos aspectos formais, sem considerar que o acabamento se dá na passagem da palavra ao outro. O que se vê, portanto, é a não instauração da discursividade, se retorna um ensino com foco nos elementos estruturais da língua, isto é a linguagem como expressão do pensamento ou a linguagem como comunicação, que continuam a estar presentes na escola, consolidadas nos livros didáticos. Os gêneros textuais são usados como pretexto para um ensino estático e imutável, muito distante da realidade discursiva dos estudantes.

Quando se pensa em língua(gem) como processo de interação não se concebe mais a alfabetização como mecanismo de memorização. Com isso, no final dos anos 1970 se inicia a introdução do termo letramento aos discursos proferidos por diferentes autores, que criticavam os métodos de alfabetização, sobretudo os métodos sintéticos. “Tal termo emergiu da necessidade de referenciar práticas de leitura e de escrita que iam além da alfabetização formal, ou seja, de apropriações para além da aquisição da tecnologia da escrita” (LEAL *et al.*, 2020, p. 43). De acordo com Leal *et al.* (2020), as concepções que emergiram da noção de letramento fizeram com que as cartilhas fossem abolidas do contexto escolar e os gêneros textuais foram inseridos nas salas de aula. Com essa mudança a língua escrita passa a ser vista como interação. Os gêneros textuais que circulam socialmente passaram a fazer parte do universo escolar.

Entretanto, não se pode negar que com a retirada das cartilhas das escolas houve nos anos iniciais um movimento entre os profissionais de ensino, na busca por mudanças na alfabetização, que provocou a anulação do ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Diante desta constatação, os professores dos anos iniciais não tiveram outra alternativa a não ser de voltar para práticas de alfabetização de base alfabética. Nessas condições as práticas escolares de alfabetização passaram a usar o texto como pretexto para o uso de métodos de marcha sintética.

Assim confirma Leal *et al.* (2020), ao dizerem que as abordagens sintéticas muito criticadas na década de 1980 voltam ao contexto escolar brasileiro desde 2015, sobretudo depois da divulgação da Política Nacional de Alfabetização (2019), do Ministério da Educação. Tal documento vem na contramão das discussões, que historicamente pesquisas realizavam sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. O retorno ao método fônico é apenas uma parte do problema, pois do ponto de vista ideológico quando a política é instituída pode ser a materialização definitiva da consolidação dos ideais neoliberais. A opção por uma perspectiva

apenas, mesmo que baseada em “evidências científicas” vai dar abertura para a iniciativa privada assumir o controle da escola pública brasileira, por meio da aprovação de determinados materiais didáticos que serão adquiridos da empresa privada.

A instauração da não discursividade na escola está atrelada também a formação de professores, que influenciada por política educacional baseada em orientações de organismos multilaterais, em que os ideais neoliberais são elementos essenciais, não conseguem vislumbrar a sociedade dividida em classes e seus impactos na escolarização da classe trabalhadora. Dessa maneira, apresenta-se um quadro em que se aponta as concepções de linguagem, que enquanto discurso também se torna a materialização histórica das formas de se ver o ensino, que se dá no contexto brasileiro em língua materna portuguesa.

Quadro 2 – Alguns conceitos subjacentes às concepções de linguagem

	Linguagem como expressão do pensamento	Linguagem como instrumento de comunicação	Linguagem como interação
Contexto histórico	Brasil colonial até hoje	1970/1980 Lei 5692/71	1990 Lei 9.394/96
Variação linguística	Só existe a norma culta como certa/ exclui as demais formas de expressão verbal e escrita.	Entende língua e linguagem como separadas do sujeito.	Considera o contexto de produção do sujeito.
Língua	Estática/ homogênea e invariável.	Instrumento de comunicação. Homogênea e invariável.	Interação social. Heterogênea e variável.
Norma	Culta/ classe dominante	Culta/ classe dominante	Reconhecimento do português brasileiro. Situações reais de uso
Alfabetização	Destinada à classe trabalhadora/ Métodos de Alfabetização	Métodos de Alfabetização.	O sujeito é inserido no munda da escrita e da leitura.
Língua Portuguesa	Destinada à burguesia	Ensino da gramática.	O sujeito é inserido na realidade discursiva.
Ensino	Regras gramaticais/ textos literários	Treino, repetição, modelo. Estrutura da língua.	Leitura. Produção de textos (gêneros discursivos). Oralidade e Análise linguística.
Autores e concepções teóricas	Jesuítas/ <i>Ratio Studiorum</i> / Métodos e uso de cartilhas. Ensino de português baseado na literatura.	Teoria da Comunicação	Circulo de Bakhtin/ Dialogismo/ enunciados reais

Fonte: A autora.

No Quadro 2 pode-se observar que a língua(gem) como interação ainda é um objetivo a ser alcançado, entretanto quando se olha para a linguagem como expressão do pensamento, que se legitimou na realidade escolar desde o Brasil colonial como discurso, impede com que se veja a língua(gem) como heterogênea. A homogeneidade da língua se materializa de tal

maneira, que a classe trabalhadora não percebe os mecanismos discursivos ideológicos e hegemônicos que são construídos a partir da concepção de linguagem e que ajuda a organismos multilaterais, por meio de política educacional, determinar consensos na formação de professores.

2.4 LINGUA(GEM) E INTERAÇÃO NO SÉCULO XXI

O círculo de Bakhtin, em que se baseia este estudo, se afastou das teorias linguísticas que se aproximavam do caráter formalista e estruturalista da linguagem. A sua fundamentação estava voltada para as abordagens filosóficas, tendo em vista que aponta a oportunidade de compreender a linguagem como um fenômeno social. A natureza social do enunciado¹⁷, que está presente em todos os discursos, inclusive nos discursos hegemônicos proferidos pela burguesia. Para isso, coube a recusa ao relativismo total, que gera novos monolinguísmos e se passa a ver a língua como plurilíngue ou multilíngue, buscando o discurso dos excluídos, dos marginalizados, os que estão fora do centro. Além disso, busca-se ver os discursos hegemônicos materializados nas políticas educacionais, determinando e orientando a educação brasileira. Os enunciados que permeia a política educacional são construídos para um contexto já existente, em que a produção é realizada por/para sujeitos reais, que muitas vezes não percebem a natureza externa e interna de como a linguagem é organizada na construção de tais políticas.

Para Saussure (2006), a língua opõe-se ao enunciado, para ele o enunciado é individual e para o Círculo de Bakhtin os enunciados são dialógicos. Dessa maneira, Fiorin (2020) esclarece, a partir de seus estudos sobre Bakhtin, que as unidades da língua são os sons, as palavras, as orações e que os enunciados são as unidades reais de comunicação. Para Bakhtin (2016), a língua estudada e entendida fora de seu funcionamento real não é explicada somente pela fonologia, pela morfologia ou pela sintaxe, esses elementos são importantes desde que sejam estudados a partir dos enunciados.

Para Volóchinov (2018), os estudos da linguagem encontram duas tendências que direcionam a compreensão da linguagem num contexto mais amplo são elas: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. Para a primeira o ato discursivo é individual e criativo baseado no psiquismo individual, a segunda tendência compreende o sistema linguístico como um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais. “Se para a primeira tendência a língua é

¹⁷ Enunciado neste trabalho tem base nos estudos do Círculo de Bakhtin, em que o enunciado deve ser entendido na sua historicidade, na sua concretude, isto é, o enunciado é sempre dirigido a alguém, está voltado para o destinatário. O enunciado tem autor e destinatário. O destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões. (BRAIT; MELO, 2018).

um fluxo eterno de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo, para a segunda tendência a língua é um arco-íris imóvel que se ergue acima desse fluxo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 155). Dessa forma, nenhuma nem outra está atrelada a realidade social em que a linguagem é produzida.

Dessa forma, o subjetivismo idealista se apresenta no ensino com a ênfase na “expressão individual”, com a valorização do espontaneísmo e, de certa forma, a minimização do planejamento do texto, bem como a desvalorização da correção e da reescrita. Apresenta uma confusão em dominar as normas e ser censurado, oprimido pelo não domínio. Não considerada a relação com o grupo na produção individual. Já o objetivismo abstrato se apresenta ao ensino centrando-o no sistema linguístico (léxico, gramática e fonética). Acreditava-se na crença de um ideal de domínio linguístico, em que para saber língua bastava dominar as regras do ler e do escrever. O ensino estava reduzido a transmissão de um código e suas regras. Negava-se a relação da língua com identidade do falante, afirmando que o ensino era baseado em normas imutáveis, negando que a língua se transforma no tempo e que há variedades linguísticas no interior das quais os falantes transitam.

Essas duas tendências embora tivessem e tem influente relação nos estudos da linguagem não conseguem, de certa forma, explicar os discursos produzidos a partir dos fenômenos sociais, que são marcadamente fluídos e maleáveis. Para Bakhtin (2016), cada vez que se produz um enunciado, o que se está produzindo é um diálogo com outros discursos. Os enunciados têm autor, revelem posições. As unidades da língua não tem destinatário, enquanto os enunciados são dirigidos a alguém, que carregam outras emoções, outros juízos de valor. Diante disso, não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua para compreender os discursos proferidos, mas antes apreender seu sentido. Isso, só é possível por meio de relações dialógicas mantidas com outros enunciados do discurso.

Fiorin (2020) esclarece que todo enunciado é dialógico. O dialogismo é o funcionamento real da linguagem, isto é, o princípio fundamental do enunciado, bem como a incorporação pelo enunciador da voz do outro e, a própria constituição de si mesmo. Assim, um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela posições, uma vez que o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias. Por isso, o mundo interior não está acabado, pois o conteúdo discursivo da consciência vai se alterando. Nessa direção, a sociedade dividida em classe sociais, cujos interesses são divergentes, os enunciados são lugares de representação dessas lutas sociais, o que significa dizer que os enunciados revelam contradições, principalmente numa sociedade capitalista como a nossa. O que reitera a ideia que o enunciado deve ser

compreendido na sua historicidade, na sua concretude, na sua realidade, no seu contexto social, político e econômico.

Volóchinov (2018) afirma que o centro organizador do enunciado está no meio social que circunda o indivíduo. “[O] enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista de seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216). Dessa forma, o enunciado é resultado da interação social, permeada pela fala e pelas condições desses falantes.

Dessa maneira, as palavras têm poder, uma vez que existem nas situações em que são proferidas. Com isso os dicionários e gramáticas têm um papel fundamental como instrumento de legitimação, positiva ou negativa dependendo do objetivo do enunciado e de quem o proferiu, do significado das palavras, que ora são construídas considerando apenas um determinado ponto de vista. O poder das palavras para a educação é imensurável por expressar um conjunto de valores e de crenças aceitas, muitas vezes, apenas pela classe dominante. Se pensar na palavra democracia pode-se perceber que seu significado foi se modificando ao longo da história, de acordo com as condições em que a palavra foi sendo usada por seus falantes.

Na variedade padrão, então, são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associadas ficam imobilizados favorecendo, assim, quase uma comunicação entre os grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem na realidade, privadas do conteúdo associada. (GNERRE, 2009, p.20).

A linguagem pode ser usada para persuadir ou para impedir que a informação seja compreendida por uma determinada parcela da população, principalmente os sujeitos com baixo nível de escolarização. Muitas informações ou conteúdos são entendidos apenas pelas pessoas que dominam a “língua padrão/língua culta” (FARACO, 2008). Nesse sentido a imprensa midiática assume lugar privilegiado ao difundir determinados conteúdos de acordo com um determinado grupo social. Conteúdos esses que muitas vezes não podem ser entendidos por outros grupos sociais sem um aparato de conhecimentos sociais, políticos e econômicos. Adquirir conhecimentos relevantes em qualquer área do conhecimento depende do domínio de códigos de linguagem de alto nível em sua língua materna. O sujeito já dispõe na língua falada de determinados domínios da linguagem, em que um adulto alfabetizado num contexto de interação não terá dificuldades para as complexidades exigidas pela língua escrita, no entanto muitos adultos são levados a acreditar que não tem esse aparato na língua oral, por não dominar o padrão exigido pela língua culta/ padrão.

Isso posto, os enunciados produzidos no contexto do subjetivismo individualista ou do objetivismo abstrato, elucidados pelo círculo de Bakhtin, trazem o aprofundamento entre os estudos da linguagem e o processo de formação de professores, não só de língua, mas todos que ministram aulas em língua materna. No caso do Brasil, a língua materna é a língua portuguesa. O fato de se assumir a posição abstrata de linguagem, tanto professores como outros profissionais da educação, ficam quase que por acaso presos a visões generalizantes de sociedade. O ensino da língua pelo viés da gramática normativa pode ser o elemento privilegiado de legitimação do poder absoluto, principalmente das pessoas que têm o poder de tomar as decisões.

Assim sendo, o estudo das concepções de linguagem possibilita um olhar para como são construídos os enunciados e mais do que isso, como esses enunciados são utilizados para se produzir consensos social, políticos e, sobretudo econômicos. Os últimos 10 anos de políticas educacionais são também resultados de processos de acumulação anteriores, que passam despercebidos pela grande maioria da população. Saad Filho e Moraes (2018) apontam para uma transição política da ditadura militar para a democracia e da transição econômica de industrialização por substituição de importação (ISI) para o neoliberalismo. Fatos esses permeados por diferentes discursos, que ajudam a legitimação do poder da classe burguesa.

A transição para a democracia, entre 1974 a 1988, se baseou em uma lógica socialmente *inclusiva* que fomentou a expansão da cidadania e apoiou a construção de um Estado de bem-estar social de estilo escandinavo em sua economia periférica. Por sua vez, a transição para o neoliberalismo, entre 1988 e 1999, fundou-se na lógica *excludente* que fomentou a financeirização, a deterioração das condições de vida e de trabalho da maioria e a concentração de renda. (SAAD FILHO; MORAES, 2018, p. 23, grifo dos autores)

As mudanças no sistema de acumulação que acontece historicamente são assimiladas por meio de discursos diferentes dependendo do contexto social, entretanto essas mudanças não são locais, são resultados de mudanças globais influenciadas pelo modelo capitalista de produção. As mudanças globais fazem pressão nos sistemas locais, que por sua vez reduzem o espaço de atuação do Estado comprometendo não só o sistema econômico e político, mas o educacional. Sem a consciência do domínio da língua portuguesa por uma parcela significativa da população, os discursos hegemônicos são fortemente proferidos pelos organismos multilaterais, que consensualmente tem o apoio da população não escolarizada. Sendo assim, as políticas implementadas e implantadas nas últimas décadas são resultado de enunciados muito bem construídos pelo poder dominante.

Dessa maneira o processo de alfabetização toma outra direção, que não mais resiste a práticas pedagógicas simplistas e repetitivas. O domínio da língua portuguesa passa necessariamente pela apropriação do sistema de escrita, sem esse aparato o sujeito não avança para outras práticas linguísticas leitoras e escritoras, que o permitirão compreender os discursos consensuais que se formam da perspectiva dominante.

Assim confirmam Leal *et al.* (2020), ao concluírem a pesquisa realizada sobre práticas de alfabetização, que não é necessário adotar as abordagens metodológicas sintéticas para que as crianças se apropriem do Sistema Alfabético de Escrita, diferentemente do que é afirmado no documento que propõe a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), pois mais do que práticas repetitivas e mnemônicas o trabalho com discursividade pode ser o caminho para o trabalho de linguagem como interação.

Leal *et al.* (2014) já apontavam as concepções de alfabetização dizendo que uma primeira tendência prioriza o ensino do código. Essa tendência, segundo a autora, precede o trabalho com textos de circulação social e dá prioridade ao treinamento de habilidades fonológicas, leitura de sílabas e palavras ou de textos criados para alfabetizar. A segunda tendência é a imersão nas práticas letramento, como única forma de aprendizagem da língua. Tal tendência desconsidera o foco no funcionamento da escrita alfabética. A terceira tendência, enfatizada pela autora, acredita em práticas sociais de leitura e produção de textos orais e escritos na alfabetização, mas sem descartar o trabalho sistemático com o sistema alfabético.

As tendências trazidas por Leal *et al.* (2014) fazem referência às concepções de linguagem, pois a primeira tendência está associada a concepção de linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como comunicação. A segunda tendência marca a década de 1980 em que hoje um novo direcionamento para o foco de ensino e aprendizagem, saindo do professor para o aluno, que é marcado pela “desmetodização” (SOARES, 2017) e a introdução do letramento. A terceira tendência aproxima do foco no sistema alfabético sem perder o caráter na discursividade, que engloba as práticas sociais reais de leitura e escrita.

Enfim, o século XXI não pode perder a historicidade que envolve o ensino da língua portuguesa e do processo de alfabetização, pois negligenciar esse fato é aceitar políticas nacionais que priorizam o retorno a práticas pedagógicas pautadas em métodos de alfabetização de marcha sintética, como é o caso da alfabetização. O retorno a essas discussões é reiterar práticas neoliberais na escola. Uma sociedade de classes, de interesses antagônicos, na qual uns detêm os meios de produção (os capitalistas), outros têm somente a sua força de trabalho, a classe trabalhadora, acabam julgando impossível falar em formar cidadãos como sinônimo de

emancipação humana, uma vez que a conquista da emancipação humana passa pela transformação da sociedade.

Nessa direção, no próximo capítulo apresenta-se a análise documental e bibliográfica do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE LÍNGUA(GEM) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

O objetivo deste capítulo é analisar o PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e identificar nas ementas os conhecimentos relativos à Linguagem. Diante disso, esta pesquisa teve por base um estudo de cunho qualitativo com a combinação de levantamento bibliográfico e documental. A pesquisa documental foi fundamental para esta pesquisa, uma vez que houve possibilidade de consulta em documentos secundários que permeiam a formação inicial do(a) professor(a).

Para esse tipo de pesquisa, englobam-se como fonte de pesquisa as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006 e as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas de 2015 e 2019. Também o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UEPG. A legislação nacional e internacional que são utilizadas para a construção dos referidos documentos: Declaração Mundial sobre Educação para todos de Jomtien (1990); Declaração de Dakar (2000); Declaração de Incheon (2015). Também se utilizou de um levantamento da bibliografia já publicada sobre o tema da pesquisa para ajudar na organização do objeto de pesquisa.

A pesquisa com fontes documentais serviu como balizadora para orientar a compreensão a respeito das concepções de linguagem subjacentes no Curso de Pedagogia. No contexto da investigação foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) e as ementas das disciplinas de linguagem do referido documento, bem como os pareceres e resoluções, que subsidiam a construção dos PPC do curso. Para a análise foram feitas leituras desses documentos considerando as disciplinas relativas a linguagem: língua portuguesa e alfabetização. A escolha desse campo de pesquisa se deu em função do contexto pandêmico que o mundo vivenciou nos anos de 2020, 2021 e início de 2022. Inicialmente, a pesquisa seria realizada nas universidades estaduais do Paraná, entretanto no momento em que esta pesquisa estava em andamento tornou-se inviável a circulação de pessoas em diferentes instituições, o que fez a escolha pelo campo de pesquisa ser no mesmo lugar de domicílio da pesquisadora.

A opção pela delimitação da pesquisa, considerando a instituição de ensino superior Universidade Estadual de Ponta Grossa, parte do princípio que existe uma mobilização dos professores que atuam no curso para participarem de forma colaborativa e democrática na construção do projeto de formação de professores. Entende-se que é necessário o envolvimento de discentes e docentes na elaboração do projeto, que por meio de discussões possam subsidiar o processo de elaboração e implementação da proposta de formação inicial.

3.1 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS EMENTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DE 2000

Assim sendo, no próximo item organizou-se um organograma que busca evidenciar a contextualização histórica da formação do pedagogo e, mais especificamente, a formação do pedagogo na cidade de Ponta Grossa, PR, e a relação dessa formação com os documentos que permeiam a formação. Considera-se para isso identificar no PPC do Curso de Pedagogia os conhecimentos relativos e os relacionados à Linguagem, nas disciplinas de Fundamentos Teórico e Metodológico de Língua Portuguesa e Alfabetização e a formação do pedagogo, que atua diretamente com a formação inicial escrita da linguagem na escola.

A década de 1990 foi o berço das ideias neoliberais no Brasil. De acordo com Saviani (2019) o neoliberalismo remete ao consenso de Washington, que tinha o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina, em que recomendava reformas sugeridas pelos organismos internacionais e intelectuais que atuavam nos institutos de economia. Nesse contexto, o autor coloca que as ideias pedagógicas sofreram grande inflexão e passaram a assumir o discurso do fracasso da escola pública, responsabilizando o Estado pela incapacidade de gerir o bem comum. Com isso, a iniciativa privada regida pelas leis do mercado ganhou espaço significativo na educação.

Os documentos emitidos pelos organismos internacionais, Relatório Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998), a partir da década de 1990 apontava que a educação de “qualidade” é fundamental para elevar o Brasil ao patamar das nações desenvolvidas. O Brasil para chegar nesse patamar deveria exigir uma escola preocupada em formar educandos qualificados para o mercado de trabalho, com o intuito de competir com o mercado internacional. A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) era parte dessa reforma, pois os instrumentos legais serviram para garantir a hegemonia de decisões internacionais em harmonia com o Congresso Nacional. As alterações na legislação previam mudanças em toda Educação Básica e Superior.

Saviani (2019) elenca que o que marcou a década de 1990 foram as bases econômico-pedagógicas que preconizava a Teoria do capital humano, em que a escola deveria preparar as pessoas para atuar em um mercado em expansão, o que Saviani chamou de neoprodutivismo. O indivíduo é responsável em adquirir os meios para ser competitivo no mercado de trabalho. Na mesma direção, as bases didático-pedagógicas, baseada no neoescolanovismo, deslocando o eixo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade. O importante é o

“aprender a aprender”. As bases psicopedagógicas baseada no neoconstrutivismo e na “pedagogia das competências”. Finalmente, as bases pedagógico-administrativas estão relacionadas com a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo); “qualidade total” e “pedagogia corporativa”, em que o empenho é introduzir “a pedagogia das competências”.

Diante do exposto, pode-se ver o quanto os discursos produzidos a partir da década de 1990 influenciaram a educação e, conseqüentemente, a formação de professores. Foi nesse contexto que as diretrizes para o curso de Pedagogia de 2006 foram pensadas. Assim se observa o no Quadro 3, a seguir, como o curso de Pedagogia organizou a disciplinas de linguagem antes das diretrizes curriculares de 2006 e como elas ficaram depois da publicação dessas diretrizes.

Quadro 3 - Informações sobre as disciplinas específicas de linguagem disponíveis nos catálogos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) a partir de 2000.

(continua)

Catálogos	Disciplina	Ementa	Ano do curso/ carga horária	Ato de aprovação
2000	Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos, linguagem, língua, fala, escrita e gramática. - Aquisição da linguagem e alfabetização. - Diferentes enfoques na alfabetização. - A leitura e a escrita no contexto social e escolar. - Concepção de texto. - Metodologias das práticas do trabalho com a língua materna. - Avaliação da aprendizagem. 	102h/ 3º série	Entra em vigor a partir de 01/01/1999 (efeito retroativo a 01/01/97). Parecer CEPE: nº 025/99
	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Níveis de linguagem. - Técnicas de leitura. - Técnicas e tipologia de composição. - Redação oficial. - Mecanismos gramaticais no texto. 	68h/ 1º série	
	Linguística aplicada à alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de alfabetização e de linguagem. - Processos de aquisição da linguagem (teorias psicolinguísticas). - Elementos da sociolinguística ao ensino da língua materna. - A questão do texto em alfabetização: leitura e produção. 	68h/ 2º série	

Quadro 3 - Informações sobre as disciplinas específicas de linguagem disponíveis nos catálogos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) a partir de 2000.

(continuação)

Catálogos	Disciplina	Ementa	Ano do curso/ carga horária	Ato de aprovação
2001	Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa.	Permanece a mesma ementa	102h/ 3º série	Entra em vigor a partir de 01/01/2001. Efeito retroativo a 01/01/99. Resolução CA nº 190/00
	Língua Portuguesa	Permanece a mesma ementa	68h/ 1º série	
	Linguística aplicada à alfabetização	Permanece a mesma ementa	68h/ 2º série	
2004	Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa.	Permanece a mesma ementa	102h/ 3º série	Entra em vigor a partir de 01/01/2004. Resolução CEPE nº 262/03
	Língua Portuguesa	Permanece a mesma ementa	68h/ 1º série	
	Linguística aplicada à alfabetização	Permanece a mesma ementa	68h/ 2º série	
2007	Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização e letramento. Processos de desenvolvimento da escrita na criança. - Métodos de alfabetização: aspectos históricos e pedagógicos. - Fundamentos de linguística. - Análise crítica de diferentes encaminhamentos metodológicos para a alfabetização: métodos fônicos, perspectiva construtivista, a sistematização do processo de alfabetização a partir do texto. - Leitura, produção de textos e análise linguística. - Análise de livros e materiais didáticos. - Avaliação na alfabetização e na Língua Portuguesa. 	136 h	Entra em vigor a partir de 01/01/2007. Resolução CEPE nº 197/08
2010	Fundamentos teórico-metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa	Permanece a mesma ementa	170h/ 3º série	Entra em vigor a partir de 01/01/2007. Resolução CEPE nº 211/09 e nº 212/09
2012	Fundamentos teórico-metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa	Permanece a mesma ementa	170h/ 3º série	Entra em vigor a partir de 01/01/2007. Resolução CEPE Nº n.º 197/08, n.º 211/09, n.º 212/09

Quadro 3 - Informações sobre as disciplinas específicas de linguagem disponíveis nos catálogos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) a partir de 2000.

(conclusão)

Catálogos	Disciplina	Ementa	Ano do curso/ carga horária	Ato de aprovação
2013	Alfabetização e Letramento	<ul style="list-style-type: none"> – Concepções e práticas de alfabetização e letramento. – Alfabetizar e letrar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. – Métodos de alfabetização: aspectos históricos e pedagógicos. – Perspectivas construtivista e sociointeracionista em alfabetização. – Concepções de linguagem, leitura e escrita. – Aquisição da língua oral. Fonética e fonologia aplicadas à alfabetização. – Variação linguística e ensino. Apropriação do sistema de escrita alfabética. – Ensino da ortografia da língua portuguesa. 	68h	Resolução CEPE Nº 059, de 27/11/2012
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> – Concepções de texto. – Gêneros textuais e as práticas de oralidade, leitura e produção escrita: princípios teóricos e implicações pedagógicas. – Leitura do texto literário. – Práticas de análise linguística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. – Análise de materiais didáticos. – Avaliação e análise crítica dos livros didáticos de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. – Avaliação em língua portuguesa. 	102h	
	Leitura e produção de textos no contexto acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> – Prática de leitura e produção de diferentes gêneros textuais numa perspectiva enunciativo-discursiva. – A escrita coesa e coerente de textos. – Prática de análise linguística relacionada às inadequações gramaticais constatadas na produção do aluno. 	4º período/ 68 horas Optativa	

Fonte: A autora

Os dados elencados no quadro revelam algumas situações que precisam ser analisadas com cuidado. Primeiramente, pela década de 1990 ser considerada derradeira para a implementação do neoliberalismo no Brasil, e depois, por entender que as concepções de

linguagem se misturavam na matriz curricular no Curso de Pedagogia. Assim, ao olhar para o quadro percebe-se que de 2000 a 2006 havia na matriz curricular do curso de Pedagogia da UEPG três disciplinas voltadas para a alfabetização e língua portuguesa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa; Língua Portuguesa e Linguística aplicada a alfabetização. A primeira disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa apontava na ementa certa preocupação com conceitos próprios da linguagem. Em seguida a concepção de texto, que é parte da discussão da linguagem como interação, associado a isso estava alfabetização e a prática do trabalho com a língua materna.

Já a disciplina de Língua Portuguesa trazia a preocupação com: Níveis de linguagem. Técnicas de leitura. Técnicas e tipologia de composição. Redação oficial. Mecanismos gramaticais no texto, elementos da língua portuguesa, que não se ocupava da linguagem como interação, mas com um trabalho voltado para as questões gramaticais e técnicas de leitura e escrita. A disciplina de linguística aplicada à alfabetização tinha um viés mais voltado para os supostos problemas com o ensino da língua, pois enfatizava a psicolinguística e a sociolinguística, e ainda, a tentativa de trazer o texto para a alfabetização.

A partir desse contexto se evidencia a cisão declarada entre alfabetização e língua portuguesa. O domínio do sistema de escrita é o primeiro passo para a compreensão da escrita na língua portuguesa. A ênfase dada na disciplina de Linguística aplicada a alfabetização para a psicolinguística e sociolinguística, dependendo do encaminhamento do(a) professor(a), pode recair sobre o que Saviani (2019) chamou de neoescolanovismo. Além da concepção de linguagem predominante ser a expressão do pensamento, quando na disciplina de Língua Portuguesa a concepção de linguagem que prevalece é a linguagem como comunicação. Essa oportuna separação entre alfabetização e língua portuguesa para os ideais neoliberais é bastante promissora, pois permite que as desigualdades sociais se ampliem por meio de ideologias dominantes, em que quem sabe a língua portuguesa é a classe burguesa e a classe trabalhadora cabe apenas o acesso à alfabetização. No próprio curso de Pedagogia essa cisão entre as disciplinas, constrói no imaginário do futuro professor, que o processo de alfabetização não está situado na aprendizagem da língua materna escrita, mantendo a estrutura de que a alfabetização é um processo separado do ensino da língua materna.

Nessa direção, pode-se complementar dizendo que durante o intervalo da Declaração Mundial sobre Educação para todos de Jomtien (1990) e a Declaração de Dakar (2000), a UNESCO realizou em todo mundo avaliações para verificar os avanços propostos pelos organismos internacionais e a universalização da educação básica era elemento central. No

Brasil houve ampliação das matrículas e permanências dos estudantes na escola, entretanto os programas para a garantia deste processo tinham caráter assistencialista e compensatório. A formação de professores foi marcada por capacitações aligeiradas em serviço, limitada ao imediatismo, sem preocupação com a formação sólida, que pudesse contribuir com a prática pedagógica dos professores ocupados com a alfabetização. Os documentos internacionais mostram o quanto a alfabetização é fundamental na linha de importância, entretanto não mostra que quem não tem acesso a alfabetização é, justamente, a classe trabalhadora.

Por outro lado, as universidades públicas estavam, a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, discutindo a formação dos profissionais de educação e a elaboração das diretrizes para a formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia. A LDB baseada em ideais neoliberais, ao criar os Institutos Superiores de Educação, estabeleceu o Curso Normal Superior como espaço exclusivo para a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais, confirmada com o Decreto 3.276/99 no art. 3º, que enfraqueceu o Curso de Pedagogia (BRASIL, 1999). O Curso de Pedagogia, enfraquecido, buscou fortalecimento de entidades acadêmicas e recuperou por meio do Decreto Presidencial, nº 3.554/00, a função de formar professores para a educação infantil e as séries iniciais.

O período que antecedeu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1 de 2006) foi marcado por discussões antagônicas, que acabam por desviar, por meio de discursos hegemônicos, os interesses de formação no ensino superior e na educação básica. Tanto o é, que a aprovação das diretrizes, mesmo com a influência das entidades acadêmicas deixou de fora discussões importantes para a formação de professores, o que causou posicionamentos diferentes de estudiosos da educação.

Isso explica o motivo pelo qual as ementas do Curso de Pedagogia de 2000 a 2007 permaneceram atrelada a múltiplas concepções sobre linguagem, ora priorizando a formação pautada na linguagem como expressão do pensamento, ora concebendo linguagem como forma de comunicação e embora trouxesse os textos na alfabetização, correspondiam às discussões que estavam sendo realizadas a partir do conceito de letramento. Esta assertiva demonstra que os professores com vínculo efetivo com a UEPG tinham preocupações mais amplas no que se refere a formação de professores e nem sempre professores com contratos de trabalho temporários conseguiam estabelecer discussões contundentes sobre as disciplinas do curso que ministravam. As disciplinas de linguagem passaram despercebidas pelas reformas ocorridas no Curso de Pedagogia.

Diante deste fato fica evidente a influência dos organismos internacionais, pois estabelecem discussões continentais, com orientações precisas exigindo o cumprimento de

metas e ao mesmo tempo, direciona diretamente o ensino nas escolas de educação básica, por meio de apoio de instituições privadas, a formação de professores, sobretudo nos anos iniciais. O ensino superior público, responsável pela produção do conhecimento científico, foi desestabilizado, pois os professores se ocuparam com outras discussões importantes, mas que os direcionaram para outras pautas propositalmente. O que fez com que muitas instituições de ensino superior privada, se ampliassem consideravelmente, uma vez que seguem as orientações internacionais sem o menor problema. Enquanto isso, as IES públicas precisam sobreviver com problemas como a falta de professores efetivos, falta de concurso público, cortes no financiamento do ensino, pesquisa e extensão.

Em 2007, as disciplinas de linguagem na UEPG foram aglutinadas em uma só: Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e língua portuguesa com ampliação de carga horária. A ementa, por sua vez, aponta muito mais questões relacionadas à alfabetização do que a língua portuguesa e mantém a ênfase nos métodos de alfabetização. Essa modificação na matriz curricular se mantém até 2012. O que se percebe é que mesmo aglutinando as disciplinas de linguagem, mantém a cisão entre alfabetização e língua portuguesa.

Esses dados são relevantes para se pensar que na década de 2000 já haviam decorridos dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, momento em que os países assumiram compromissos com as metas de satisfazer as necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, bem como erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola. Os diferentes países se movimentaram no sentido de avaliar os progressos alcançados, O Fórum Mundial de Dakar (2000) representou o reconhecimento de avanços importantes na expansão do ensino fundamental, entretanto ainda incomodava a persistência de analfabetos absolutos e funcionais.

Com isso, a discussão do Marco de Ação de Dakar, alertou para a necessidade de se repensar a política educacional, assumindo no Brasil, inclusive, o compromisso com a aprovação do Plano Nacional de Educação. Esses dados justificam a preocupação da UEPG com ementa de 2007 em estar voltada para a reflexão sobre alfabetização, marcadamente influenciada por discussões internacionais e não com a realidade linguística do país, se materializando a concepção de linguagem como expressão do pensamento.

O problema mais efetivo não estava na preocupação da IEs com o processo de alfabetização, mas a não preocupação com a divisão de classes no processo leitor e escritor, pois o reconhecimento da heterogeneidade linguística intrínseca a qualquer língua não era objeto de discussão na ementa. Ao mesmo tempo em que se mantinha no discurso a análise crítica de diferentes encaminhamentos metodológicos na alfabetização, se via na sequência (métodos

fônicos, perspectiva construtivista, a sistematização do processo de alfabetização a partir do texto), uma espécie de confusão conceitual, marcada por uma concepção equivocada de linguagem e uma vivência empobrecida da língua(gem).

Enfim, até 2007 o curso de Pedagogia da UEPG tinha 2.839 horas. Em 2007 foi feita uma reestruturação na matriz curricular do curso que passou a ter 3.260 horas e foram retiradas do currículo as disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística aplicada a alfabetização, ficando a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa, com modificações na ementa e ampliação da carga horária da disciplina. A ementa trazia a discussão mais voltada para a alfabetização do que para a Língua Portuguesa, já aparecia o letramento e não apontava nada relacionada sobre o trabalho com a oralidade. Essa ementa vigorou até 2013, mas de 2010 a 2012 a carga horária da disciplina passou a ser de 170 h.

3.2 O ATUAL PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Em 2013 o curso de Pedagogia passou a ter três disciplinas novamente voltadas especificamente para a linguagem: Alfabetização e letramento, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa e Leitura e produção de textos no contexto acadêmico, sendo a última optativa. Na disciplina de Alfabetização e letramento consta a Educação Infantil como pertencente às discussões sobre alfabetização e traz a fonética e a fonologia. Na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa os eixos: escrita, leitura, oralidade e análise linguística estão bem visíveis, bem como os gêneros textuais. A disciplina de Leitura e produção de texto, embora seja optativa discute a perspectiva enunciativa e discursiva da língua.

O que se observa em 2013 no que se refere a ementas das disciplinas é a não preocupação em reconhecer as contribuições e os limites do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato do Círculo de Bakhtin e propor uma nova abordagem da língua(gem) fundamentada no dialogismo e na alteridade que levasse em conta questões como consciência de classe, ideologia, reflexão/refração importantes para a produção do conhecimento científico na área de linguagem. Nesse sentido, cabe uma análise das disciplinas do PPC a partir de 2013.

3.2.1 Uma breve análise das disciplinas de linguagem no PPC de Pedagogia (2013)

A formação de professores, portanto, estava no centro das discussões sobre a Educação e insere-se no contexto de "reformas" estabelecidas no final dos anos de 1980 e início dos anos

de 1990 para atender a uma demanda das políticas de rearranjo do mundo capitalista e se encontram financiadas por organismos internacionais. Nesse contexto, dão-se reformulações curriculares, em particular, na formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia. Diante disso, a discussão se insere na implantação das novas diretrizes curriculares, Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Sabe-se, portanto, que a partir dos anos 1990, os discursos sobre formação e a qualidade da educação passam a ser assumida por políticas neoliberais nos setores governamentais e empresariais. A educação é considerada condição para o processo de acumulação capitalista. Nesse contexto de conflitos entre as forças hegemônicas e a luta dos professores e pesquisadores por uma formação de professores que atenda ao quesito qualidade, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Os artigos 4º e 5º da resolução definem que a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

A formação no curso de Pedagogia deveria assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação que, por sua vez, não se limitava a atuação do pedagogo apenas para a docência. A docência implicava nesse caso em uma articulação com o contexto mais amplo, que exige uma capacidade de reflexão crítica da realidade em que os professores se situam, pois as práticas não poderiam acontecer distantes das relações socioculturais, políticas e econômicas de seus estudantes, sobretudo das suas relações linguísticas.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (2011), por meio da Portaria nº 468 de 20/12/2011, instituiu o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, que passou a vigorar a partir de 2013. Inicialmente, o PPC apresenta o resultado de avaliações internas do curso, que aponta

reflexões na perspectiva do docente e do discente, sobretudo do egresso. Os dados são fundamentais, pois trazem o olhar desses profissionais, que atuam diretamente na formação de professores.

Quadro 4 - Informações sobre avaliação realizada com docentes disponível no PPC do curso de Pedagogia (2011) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

	Objetivos do curso	Fragilidades	Potencialidades
Docentes	Base sólida dos fundamentos da educação; Articulado com a prática pedagógica; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Visão de totalidade do processo educativo; Pluralidade de conhecimentos teórico e prático; Consistente aprofundamento de conhecimentos teóricos.	– Acadêmicos saem do curso sem condições de contribuir significativamente com a educação; – Acadêmicos com visão fragmentada do processo educativo; – Algumas disciplinas específicas com pouca carga horária; – Pouca articulação entre as disciplinas; – Programas das disciplinas desarticulados; – Encaminhamento teórico-metodológico do estágio.	– Acadêmicos trabalham com a pesquisa desde o início do curso; – Disciplina de prática pedagógica articulada com o cotidiano escolar; – O TCC aprofundamento teórico. – Participação acadêmica no grupo de pesquisa.

Fonte: A autora

Os dados apontados na avaliação pelos docentes enfatizam, nos objetivos do curso, a importância do trabalho consistente com a fundamentação teórica, ao mesmo tempo em que reconhecem que uma das fragilidades é a pouca articulação entre as disciplinas, bem como a desarticulação com o programa das disciplinas. Também aparece como objetivo do curso a articulação com a prática pedagógica e como fragilidade a visão fragmentada do acadêmico em relação ao processo educativo.

Para Saviani (2010), a fragmentação no currículo é resultado da não compreensão científica do neoprodutivismo, neoescolanovismo e neoconstrutivismo, tendência posta desde o processo de formação do capitalismo, em que a classe burguesa tem mais oportunidade do que a classe trabalhadora. É preciso entender o sentido e o contexto dessas vertentes. “As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não ao contrário; A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo [...]” (SAVIANI, 2010, p. 26-27).

Diante disso, as discussões para superação dessa fragmentação curricular perpassam o rompimento com a estrutura social e econômica em que os meios de produção se mantêm em mãos privadas. O acesso à riqueza produzida pela humanidade não pode beneficiar a minoria privilegiada. Desde 2011, os próprios formadores de professores reconhecem a fragmentação como uma fragilidade do curso, que precisava ser superada.

Quadro 5 - Informações sobre avaliação realizada com discentes (egressos) disponível no PPC do curso de Pedagogia (2011) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

		Potencialidades/forças	Fragilidades
Egressos	Desenvolvimento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas – trabalho diversificado; - Disciplinas articuladas - Prática/escola desde o 1º ano; - Incentivo a pesquisa; - Docência, gestão e pesquisa base da formação; - Ênfase na prática de sala de aula; - Integração entre conteúdos; - Avaliações direcionadas; - Sequência na apresentação das disciplinas; - Formação excelente; - Currículo abrangente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais contato com o ambiente escolar; - Mais esforço de professores e acadêmicos; - Disciplinas e conteúdos desinteressantes; - Gestão – economia - Disciplinas de neurologia e biologia;
	Relação teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas de estágio e metodologias relacionam teoria e prática; - Estágio articulado com a realidade; - Vivências desde o 1º ano; - Algumas disciplinas se entrelaçam; - Propostas de aproximação da teoria e da prática; - Disciplinas articuladas amplia a visão educacional; - Discussão sobre Gestão escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhor visualização da realidade escolar; - Falta de conhecimento prático dos professores; - Muita teoria e pouca prática; - Conexão do curso com a realidade; - Não há muito preparo para enfrentar a sala de aula; - Conteúdos desarticulado com a realidade; - Observações sem o auxílio do professor; - Carga horária maior para as disciplinas voltadas para a sala de aula.
	Organização curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da realidade desde o início do curso; - Relação teoria e prática; - Formação crítica e emancipatória; - Currículo abrangente; - Professores articulam conhecimento; - Palestras complementares; - Horas extracurriculares; - Possibilidade de aliar teoria e prática; - Visão do campo educacional; - Visão micro e macro da escola; - Leque de possibilidades de atuação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso fragmentado; - Divisão do conteúdo, disciplinas desarticuladas; - Trabalho superficial; - Sobrecarga de disciplinas teóricas (1º ano); - Estágios reorganizados; - Não considera a realidade do acadêmico; - Propostas que não se efetivam na prática; - Não tem base teórica sólida; - Mesmos conteúdos em diferentes disciplinas; - Pouco tempo para algumas disciplinas; - Disciplinas não presenciais precisam ser revistas.

Fonte: A autora

Na visão dos egressos, as fragilidades apontam para a desarticulação e fragmentação entre as disciplinas e, também, o contato com a realidade, no que se refere ao enfrentamento dos problemas oriundos da sala de aula. Dessa relação, não se pode deixar de dizer, que as diferentes ciências, quando articuladas entre si e as demais áreas, permitem ao acadêmico,

segundo Saviani (2020), compreender a orientação pedagógica, o que significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual da qual as crianças nascem. Ao educador cabe educá-las para viver nessa sociedade, por isso o educador deve compreendê-la mais profundamente, o que quer dizer compreender as relações, as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos. Significa captar o movimento, que permite ao educador conhecer como nasceu essa sociedade, como está estruturada, quais as contradições que a movem. Significa compreender as possibilidades de transformação efetiva, intencional e organizada das forças sociais, que hoje estão subjugadas. Compreender que o desenvolvimento das forças produtivas humanas deve ser em benefício de toda a humanidade.

Para isso, os professores, formadores ou não, precisam compreender que “o trabalho pedagógico escolar incide sobre o conhecimento elaborado e não sobre o conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre os conceitos científicos e não sobre as noções de senso comum.” (SAVIANI, 2020, p. 22)

Os resultados da avaliação apresentada no PPC de pedagogia permitiu elencar que os acadêmicos precisam estar em constante reflexão intelectual, em que professores formadores com uma adequada fundamentação teórica possam instrumentalizar os futuros professores, embora se tenha consciência das resistências, pois reflexão intelectual se situa na contramão das orientações internacionais neoliberais. O PPC do Curso de licenciatura em Pedagogia apresenta a partir de 2013 nas disciplinas específicas de formação profissional: Alfabetização e letramento e Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa, com isso, novamente foram separadas as duas disciplinas que envolvem os estudos da linguagem.

A disciplina de Alfabetização e letramento tem 68 horas e é ministrada no 2º ano do curso. A ementa reconhece não só o Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas a Educação Infantil como parte da discussão sobre a alfabetização e letramento. Localiza os métodos de alfabetização historicamente e pedagogicamente. Traz a perspectiva construtivista e sociointeracionista em alfabetização, também se propõe a trabalhar com as concepções de linguagem, leitura e escrita. A linguagem oral aparece como parte das discussões, incorporando a fonética e a fonologia referentes à alfabetização. Propõe-se a estudar a variação linguística, o sistema de escrita alfabética e, ainda, o ensino da ortografia. Primeiramente, que todos esses conteúdos para serem trabalhados em 68h é praticamente impossível, pois é uma fundamentação teórica robusta e requer aprofundamento, o que a bibliografia básica não oportuniza.

Quadro 6 - Informações sobre as referências bibliográficas disponível no PPC do curso de Pedagogia (2011) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Disciplinas	Referências bibliográficas
Alfabetização e Letramento	<p>BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. de S. (org.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>CAGLIARI, L.C. Alfabetização e Linguística. 9.ed. São Paulo: Scipione, 1996.</p> <p>CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.</p> <p>CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.) Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2008.</p> <p>FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. A psicogênese da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.</p>
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa	<p>ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.</p> <p>EVANGELISTA, A. A. M. <i>et al.</i> (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p> <p>GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.</p> <p>KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.</p> <p>KOCH, I. V.; ELIAS, V. E. Ler e compreender os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.</p>
Leitura e produção de textos no contexto acadêmico	<p>ANTUNES, I. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.</p> <p>FARACO, C. A.; TEZZA, C. Oficina de texto. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. <i>In</i>: GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade. São Paulo: Ática, 2008.</p> <p>KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. 2.ed. 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.</p>

Fonte: A autora

Ao tomar as bibliografias básicas elencadas para a disciplina de Alfabetização e Letramento para análise, têm-se as seguintes considerações: Brandão e Rosa (2010) são citados para ampliar a discussão sobre a alfabetização na Educação Infantil, o que requer articulação com a disciplina de Fundamentos Teóricos da Educação Infantil. Não basta falar de alfabetização e letramento na Educação Infantil, é necessário o futuro professor entender que “[o] ser humano não nasce homem, mas se constitui como tal em decorrência de um amplo processo formativo no qual a educação, de modo especial nos primeiros anos de vida, desempenha papel central [...]” (SAVIANI, 2020, p. 4).

Esse fato aponta a clareza na compreensão da concepção de infância. As autoras Brandão e Rosa (2010) apresentam uma coletânea de artigos em que os autores concordam que o espaço institucional da Educação Infantil precisa ser orientado por uma intencionalidade

pedagógica. Os textos buscam dar subsídios para que o leitor caminhe na direção de novas práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil na perspectiva teórica sociointeracionista.

Cagliari (1996) divide o livro em 4 pilares: linguística e o ensino do português, a fala, a escrita e a leitura. É um livro que apresenta diferentes conceitos referente à língua portuguesa, que precisam ser discutidos para que se possa compreendê-los na sala de aula. A obra de Carvalho (2009) apresenta as dificuldades que muito professores têm para o ensino da leitura e da escrita. Discute o construtivismo e os equívocos na sua aplicação, bem como os métodos de alfabetização, defendendo o direito de o professor escolher o mais conveniente, trabalha com uso de textos na fase inicial da alfabetização. Na segunda parte conceitua alfabetização e letramento, mostra a história do analfabetismo no Brasil e finaliza a obra sugerindo o trabalho com os diferentes gêneros textuais. Na terceira e última parte apresenta depoimentos de professoras alfabetizadoras mostrando a relação entre teoria e prática.

Carvalho (2009) aborda os métodos de ensino de modo histórico e pedagógico, bem como os métodos de alfabetização. De acordo com a autora é necessário escolher o que seja mais adequado para seus alunos, também é necessário ter conhecimentos teóricos sobre as bases teóricas do método escolhido, embora não suficiente, pois ainda é importante experiência prática, além de observação e verificação se objetivos estão sendo alcançados. Para Carvalho (2009) o processo de alfabetização corresponde a ler e escrever, enquanto o letramento está além de saber ler e escrever, é o indivíduo conseguir interpretar.

O livro de Castanheira, Maciel e Martins (2008) se trata de uma obra que apresenta diferentes artigos com o intuito de buscar melhor compreensão dos processos de alfabetização e letramento. Os textos consideram as múltiplas facetas de integração de diferentes abordagens no estudo da alfabetização e do letramento, trazendo para a discussão os condicionamentos sociais, econômicos e políticos desses fenômenos. A psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberoski (1992) é baseada na teoria de Piaget e tem como base a construção do sistema de escrita por meio de hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição do sistema de escrita.

Ferreiro e Teberoski (1992) relatam uma pesquisa sobre leitura e escrita a partir do desenvolvimento da teoria fornecida pelo construtivismo de Piaget, em que a criança constrói conhecimento na interação com o meio. No caso da pesquisa de Ferreiro e Teberoski é a língua escrita, que se desenvolve a partir de estágio ou hipóteses. As autoras enfatizam que a visão da gramática generativa de Chomsky reforça as ideias de Piaget, na qual a criança compreende ativamente a linguagem falada, testa hipóteses identificando relações e a criança cria uma forma

individual de pensar. Nesta obra existe uma aproximação com o construtivismo cognitivo de Piaget e o inatismo Chomskyano.

Essas referências dão uma visão histórica do processo de alfabetização e também apresentam diferentes concepções de ensino e aprendizagem, no entanto não aproximam o acadêmico dos reais problemas que envolvem o processo de alfabetização nas escolas. Esses conhecimentos são necessários, mas não suficientes. Muitos acadêmicos só começam a compreender a realidade da escola quando estão inseridos nela, os estágios estão propostos a partir do 3º e 4º ano, isso significa que toda essa teoria pode não estar fazendo o menor sentido para os acadêmicos, que ao adentrarem a escola não sabem o que fazer. Tal fato se confirma na fala dos egressos nas respostas das avaliações ao tratarem das fragilidades da relação teoria e prática.

A disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa é ofertada a partir do 3º ano com carga horária de 102 horas. A ementa dessa disciplina tem um outro alinhamento teórico, mais voltado para o trabalho com o texto, já se ocupando de práticas relacionadas com os eixos de língua portuguesa: leitura, escrita e análise linguística. Ocupa-se em trazer a literatura para a discussão dos anos iniciais e educação infantil. Preocupa-se em olhar para os livros didáticos e o processo avaliativo.

Nas referências bibliográficas, traz Abramovich (1993), que faz uma importante discussão sobre a literatura, que atuará na construção da concepção que a criança tem de mundo, do outro e de si própria. Mostra que quando mais cedo a criança for apresentada para o mundo literário, mais rápido desenvolve o gosto pelo ler. Para a autora os livros infantis não encantam somente as crianças, mas pessoas de qualquer faixa etária ajudando na formação do sujeito.

Evangelista *et al.* (2006) reúnem vários textos que discutem a literatura e sua entrada no contexto escolar. As relações entre processo de escolarização e a literatura infantil leva o leitor a pensar sobre o adequado e/ou inadequado uso da literatura na escola. O que o livro faz é discutir como a literatura infantil tem sido escolarizada de maneira errônea pela escola.

Geraldi (1984) é um marco para o ensino de língua portuguesa, pois apresenta o texto como centro do processo. Essa coletânea aponta propostas de formação de professores, relacionados com aspectos pedagógicos do ensino de português a partir da experiência realizada em sala de aula. O livro está dividido em 4 tópicos: Fundamentos, Práticas de sala de aula, literatura na escola e a produção de textos.

A obra de Karwosky *et al.* (2005) reúne textos de diferentes autores com o intuito de refletir sobre os gêneros textuais por meio de diferentes pesquisas. A ideia de associar a reflexão

e o ensino a respeito de diferentes gêneros, que envolve os gêneros multimodais e os multiletramentos.

No livro de Koch e Elias (2007), é estabelecido as relações entre o texto e a leitura, no sentido de trazer para a discussão habilidades de compreensão/interpretação de textos e as práticas de ensino. As autoras procuram mostrar para o leitor que a leitura se efetiva não só na superfície do texto, mas implícitas no interior dos eventos comunicativos. É um livro bastante importante para a linguística textual, pois traz uma variedade de gêneros textuais que faz relação entre a teoria e a prática de ensino.

Paiva *et al.* (2007) trazem também uma coletânea que reúne textos de pesquisadores do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). Este livro faz relação entre a literatura e o ensino, pois os pesquisadores acreditam que a leitura literária não pode estar afastada da sala de aula. Deixam evidente que para o trabalho com a literatura é importante certos conhecimentos, mas também vontade, despojamento e curiosidade do educador.

Ao se olhar para as temáticas abordadas pelas obras, não resta dúvida sobre a sua importância, entretanto para os alunos dos anos iniciais, que muitas vezes não se apropriaram da leitura e da escrita, essas discussões acabam por estar a margem do que de fato os estudantes necessitam para o domínio dos eixos de língua portuguesa. Primeiramente, ao se debruçar sobre a disciplina que trata de alfabetização e a disciplina que trata do ensino de língua portuguesa, de imediato se observa uma dicotomia. A compreensão da linguística textual requer conhecimentos básicos, que envolve o domínio de conceitos linguísticos, explorado no curso de Licenciatura em Letras, mas não tão simples para acadêmicos do Curso de Pedagogia, que precisam desenvolver práticas linguísticas nos anos iniciais e não têm conhecimentos teóricos e práticos sobre linguística aplicada, por exemplo.

Em segundo lugar, a alfabetização e o ensino da língua portuguesa são tratadas, a partir das ementas e do referencial teórico, como linhas de conhecimento distintas. Se o estudante não dominar a escrita inicial do ler e do escrever, não consegue desenvolver outras práticas, que decorrem desse domínio. O professor, por sua vez, não tendo os conhecimentos acadêmicos suficientes, não garante a apropriação da leitura e da escrita dos estudantes e muito menos de um trabalho posterior, que envolve conhecimentos linguísticos. Esses dados vão ao encontro dos resultados apontados nas fragilidades tanto por docentes como pelos egressos. Há que se considerar que a avaliação feita por professores e egressos antecede a produção dessa matriz curricular, contudo, se mantêm as mesmas fragilidades nas disciplinas de alfabetização e língua portuguesa.

A disciplina Leitura e Produção de Texto no Contexto Acadêmico com 68 horas, ofertada no 4º ano, entre as disciplinas de diversificação e aprofundamento, é apresentada como uma disciplina trabalhada por um professor do departamento de Letras. A ementa se afasta um pouco da perspectiva teórica apontada nas disciplinas de alfabetização e Língua Portuguesa, uma vez que traz a discussão de gêneros textuais na direção enunciativo-discursiva e análise linguística favorecendo a reflexão sobre as inadequações dos acadêmicos constatadas em suas produções.

Nas referências, se repetem as obras de Koch e Elias (2007) e apresentam as mesmas autoras do livro “Ler e escrever: estratégias de produção de texto” (2009). O livro de Koch e Elias (2009) dialoga com o livro “Ler e compreender os sentidos do texto” (2007), porém continua exigindo a mobilização de conhecimentos necessários à leitura e à escrita de diferentes gêneros textuais.

No livro de Goldstein, Louzada e Ivamoto (2008) trabalham, na primeira parte, com conceitos básicos de linguagem, coesão e coerência, e, na segunda, partem com diferentes gêneros textuais. Se a ideia é levar o acadêmico, futuro professor, a refletir sobre as inadequações gramaticais em seus próprios textos, e o acadêmico ainda ter que dominar conceitos importantes, parece ser uma proposta bastante ousada e o alcance dos estudantes quase impossível.

Faraco e Tezza (2003) apresentam no livro Oficina de textos, vários pontos sobre a escrita de redação. O livro é bastante didático, mas os alunos precisam pensar sobre essa abordagem antes de reconhecerem em seus próprios textos os problemas enfrentados e nem sempre a carga horária de aula permite um trabalho desse nível. Da mesma forma Antunes (2010) faz referência a análises sobre questões de coesão, coerência, o que inclui o domínio do léxico, do contexto do texto e da própria gramática.

Quando se analisa esses diferentes contextos documentais o que se verifica é uma inexplorada epistemologia sobre língua(gem) no Curso de Pedagogia, que envolve não só domínio de conhecimentos práticos, mas sobretudo domínio de conhecimentos teóricos construídos ao longo da história.

3.3 PARA ONDE A LINGUAGEM CAMINHA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG?

Defende-se que o uso da linguagem acontece na interação social e pressupõe a existência do sujeito, que integrados a situação social imediata garante a troca linguística.

Reconhece-se, portanto, que a linguagem se apresenta associada a um conjunto complexo de relações sociais.

Diante disso, é preciso deixar evidente que a língua, bem como os sujeitos que a utilizam, são marcados pela heterogeneidade, portanto, não é possível analisá-la isoladamente, distante do contexto ideológico, histórico e social a que pertence e nem olhada de forma estática. A língua passa por um processo evolutivo, por isso Bakhtin esclarece que nem o objetivismo abstrato como o subjetivismo idealista não conseguem explicar a complexidade discursiva da realidade de uma língua. O fato dessas correntes negarem o dialogismo na linguagem e seu caráter sócio-histórico e ideológico, a forma como se ensina não interfere somente no modo como o professor formador compreende a língua, mas sobretudo na forma com que esses discursos são produzidos. A língua consegue adaptar a qualquer contexto enunciativo e pode, portanto, ser utilizada do ponto de vista neoliberal sem nenhuma prescrição.

Isso posto, cabe dizer que conceber a língua(gem) na interação significa compreender os discursos produzidos a partir dela. O Curso de Pedagogia se constituiu em um universo discursivo ideológico e a forma com que a língua(gem) é concebida em suas ementas, assim como nas referências bibliográficas diz muito sobre esses discursos ideológicos. O fato das ementas e das referências bibliográficas das disciplinas voltadas para a linguagem no curso apontarem sobre a visão de como a língua é pensada e de como a aprendizagem estática da língua(gem) pode interferir na produção de discursos ideológicos de perspectiva neoliberal, o que é visível na compreensão histórica do Curso de Pedagogia.

Em 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 01/2006 (BRASIL, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que pelo PPC do Curso de Pedagogia da UEPG subsidia o trabalho da instituição até hoje. Entretanto, outras resoluções tem adentrado a discussão sobre matriz curricular de Pedagogia na última década. Já quando foi aprovada a resolução de 2006 trazia em seu bojo posições antagônicas, sobretudo das entidades com protagonismo na discussão sobre a formação de professores. Apesar das críticas a proposta trouxe a integração entre a docência e a gestão escolar, na tentativa de superar a fragmentação entre teoria e prática.

Na UEPG essa resolução de 2006 passou a vigorar a partir de 2013. A primeira turma concluiu em 2016 com base nessa organização curricular. Entretanto, em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2/15 (BRASIL, 2015), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A implementação da Resolução de 2015 enfrentou diversos obstáculos, em especial a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, culminando na mudança do chefe do Governo Federal, em 2016.

Esse cenário foi agravado com o resultado das eleições de 2018 e a chegada ao poder de um governo conservador de extrema direita. Nesse contexto, o discurso de uma base nacional comum para a formação docente se intensificou e sua produção ocorreu distante dos institutos democráticos da sociedade civil. Após a aprovação da BNCC, o discurso na esfera governamental passa a ser a produção de novas Diretrizes de formação docente em consonância com a BNCC, o que ocorreu em 2019.

A Resolução CNE/ CP n. 2/19 (BRASIL, 2019), definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). De modo impositivo o documento passou a nortear a elaboração e reformulação curricular no país.

Ao se olhar para a história, identifica-se que a partir de 2016, com as trocas de dirigentes no Ministério da Educação (MEC) e a nomeação de novos nomes para o Conselho Nacional de Educação, os interesses neoliberais acabaram incorporados aos projetos educacionais brasileiros. A Emenda Constitucional 95/2016 promoveu o ajuste fiscal e o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, o que atingiu diretamente a educação. Além disso, ainda a educação enfrentou a aprovação da BNCC, que atende aos interesses dos órgãos internacionais: Banco Mundial, UNESCO, OCDE e outros grupos.

Esse fato negligencia a realidade educacional brasileira. A BNCC adapta à formação de professores aos objetivos mercadológicos do neoliberalismo, bem como a privatização da educação. O Movimento todos pela educação, implementado no Brasil na década de 1990, é o modelo para uma política de educação baseada em propostas oriundas de fundações, que representam diferentes empresas brasileiras, com o intuito de direcionar o trabalho das secretarias de educação: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Bradesco entre outras.

Essa vertente neoliberal tem imposto decisões sobre o modelo de funcionamento das universidades, impedido a participação dos conselhos superiores nas decisões, o que coloca em risco o currículo dos cursos de licenciaturas, sobretudo o Curso de Pedagogia. O debate precisa ser condição de decisões dos gestores, a comunidade universitária precisa participar coletivamente dessas discussões, pois esse viés pautado em práticas tecnicistas são destituídas do caráter reflexivo.

Dessa maneira, a concepção de língua(gem) como interação que deveria fazer parte da prática pedagógica dos professores está representada na Resolução 2/2019 como aplicação da norma culta: “I proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e

utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta” (BRASIL, 2019). Infelizmente, esse autoritarismo gramatical, o heterogêneo é substituído por regras categóricas do certo e do errado. Faraco (2008) deixou claro que essa cultura do erro nada contribui para a construção de uma sólida cultura linguística no nosso país e um ensino de qualidade para todos. A elite conservadora mais uma vez se empenha em fixar um padrão lusitano de escrita, que deseja viver em um país branco e europeu e mais uma vez negando o caráter multilinguístico e mestiço do Brasil.

O esforço em padronizar a língua também está representado na Resolução 2/2019 no que se refere ao processo de alfabetização como:

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos. (BRASIL, 2019)

Previamente, já se sabe que ficar constatando por meio de avaliações a repetição dos índices de um desempenho sempre baixo em leitura não vai alfabetizar nenhum aluno. Faraco (2016) afirma que só enfrentando o desafio de construir uma pedagogia da variação é que teremos condição de tratar o problema da norma culta, reconhecendo a importância de a escola garantir aos alunos o acesso ao padrão culto real e condições para o seu domínio.

Além disso, a norma culta deve ser entendida não como a única manifestação da língua, mas uma dentre as suas muitas variedades (FARACO, 2016). A norma culta precisa ser compreendida no contexto da cultura letrada, ela nasceu como valor sócio-histórico. Por isso seu aprendizado é consequência de um convívio amplo com material linguístico em norma culta e não entendida como um aprendizado a priori.

Dessa forma, nenhuma escola conseguirá índices de letramento, se os professores não forem bem letrados. Torna-se impossível desenvolver nos alunos práticas de leitura e escrita, sem que professores sejam leitores e escritores autônomos. O que se quer dizer é que os cursos de formação docente precisam investir no letramento dos professores reestruturando a formação geral. Todos os professores formadores de professores precisam dominar autonomamente a leitura e a escrita de modo a contribuir com o letramento de seus estudantes.

A fragilidade epistemológica posta pelas atuais diretrizes (2019) no Curso de Pedagogia coloca o fazer desprovido do saber, alinhada a aplicação de conteúdos e competências. Distancia-se de uma Pedagogia de língua(gem) crítica, que considere a realidade linguística do

país, que contribua para uma sociedade justa e inclusiva, comprometida com a emancipação humana.

Dessa forma, pensar em uma Pedagogia histórico-crítica seria uma possibilidade de foco na docência, em que se reflita os conhecimentos produzidos historicamente como forma de garantir que os futuros professores tenham clareza teórica sobre a prática que devem desenvolver sobre linguagem no contexto da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita dessa pesquisa de doutorado, infelizmente, esteve atrelada a um problema mundial, que envolveu a saúde pública. Com isso, foi necessário mudanças nos objetivos da pesquisa, pois o acesso à biblioteca durante dois anos não foi possível, o que inevitavelmente, interferiu na produção do conhecimento desta pesquisa e de muitas outras em diferentes instituições. O acesso ao conhecimento é condição para a emancipação humana. A pandemia existiu e enfraqueceu a humanidade, entretanto não se pode esquecer que a classe burguesa não deixou de existir e, certamente, fez uso do poder que lhe foi constituído, para impor limites de acesso ao desenvolvimento de pesquisas em diferentes instituições, sobretudo públicas.

Essas constatações iniciais são importantes para pensar que a classe burguesa está em todos os lugares, assumindo funções diretivas, inclusive em instituições públicas, o que lhe dá autoridade para determinar ideologias por meio de discursos hegemônicos.

O fato é que tais constatações permitem vislumbrar o quanto a linguagem é utilizada como objeto de poder e manipulação de discursos. Contraditoriamente, a linguagem é objeto de força da classe burguesa e da mesma forma motivo de fracasso, pois quando a classe trabalhadora tem acesso ao conhecimento ela começa a perceber a manipulação discursiva usada ideologicamente para impor o poder. A língua é um dos lugares, quando materializada em discurso, em que a ideologia é mascarada, e, portanto, realizada.

Volóchinov (2018) deixou evidente que as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais. Desse modo, os discursos são mais violentos, mais determinantes, mais eficientes, exatamente no lugar em que não é percebido. O discurso ideológico e hegemônico tende a enfraquecer-se quando é desmascarado.

Isso posto, cabe ressaltar que ao descrever as influências do neoliberalismo para as reformas educacionais brasileiras no contexto da América Latina, que interferem na organização curricular das disciplinas de linguagem no curso de Pedagogia de diferentes instituições, sobretudo no Curso de Pedagogia da UEPG, pode-se verificar o quanto o conhecimento do contexto educacional mais amplo influencia na forma de se perceber o objeto. Em um primeiro momento nos documentos pesquisados tem-se a percepção de que a alfabetização é um problema apenas dos anos iniciais, mas quando se olha para a totalidade, vê-se que os discursos produzidos por organismos internacionais, adeptos aos ideais neoliberais, vão sendo incorporados nos discursos nacionalistas e o não alfabetizado é motivo de investimento, inquestionavelmente.

Depois, nessa mesma direção, quando se traz a tona as concepções de linguagem, que se materializa na realidade educacional brasileira, inevitavelmente, não se coloca em evidência apenas diferentes teorias de linguagem, mas o entendimento de linguagem como um mecanismo de produção padronizada de consensos. O estudo da língua(gem) deve passar, necessariamente, pela recusa a qualquer tipo de preconceito estrutural, principalmente no que envolve a linguagem, pois ao se querer modificar a situação de marginalização e exclusão social, tem-se que reconhecer que não é o domínio da variedade culta, que permite o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mas o contrário, o acesso ao discurso hegemônico e a ampliação dos conhecimentos linguísticos. O que está subjacente a insistência por uma padronização de uma única variedade linguística, são os interesses de classes, que contribuem para sustentar privilégios.

A partir dessa percepção, pode-se afirmar que a participação da classe trabalhadora na sociedade implica muito mais do que dispor de informações sobre um determinado padrão de linguagem. Trata-se, acima de tudo, de saber compreender como os discursos hegemônicos e ideológicos são produzidos. Nesse sentido, defende-se que os organismos internacionais interferem nas políticas e na proposta de linguagem definidas no processo de formação de professores no Curso de Pedagogia.

O foco de trabalho das universidades brasileiras deve estar associada ao ensino de qualidade, à formação de professores, sobretudo no Curso de Pedagogia, para pensar de forma crítica a função social do espaço acadêmico. Formar futuros professores, que não conseguem, minimamente, dar conta do ensino inicial do ler e do escrever, é patrocinar o avanço do neoliberalismo no contexto escolar.

Além disso, sem o estudante se apropriar da leitura e da escrita, não consegue, também, se apropriar do complexo contexto cultural do qual faz parte. Para pensar o estudante precisa da linguagem, pois se pensa por meio da organização do pensamento ao ler e ao escrever. O estudante, os professores, os formadores de professores são todos situados em um contexto já existente, determinados por uma língua estruturada distante da realidade linguística do país. E se o Curso de Pedagogia, espaço de discussão sobre a educação, tem uma visão reducionista de língua, conduz o processo de alfabetização e letramento para concepções padronizadas e irrefletidas. Práticas essas, que não promovem o efetivo desenvolvimento do estudante para os conhecimentos elaborados ao longo da história pela humanidade e que estão disponíveis para acesso dos professores.

Ainda, é importante tratar que, o ensino do ler e do escrever, a partir do entendimento da linguagem como interação social, está situada no interior da prática social, isto é, nas palavras

de Saviani (2020) a prática social é ponto de partida e de chegada da prática educativa. Dessa maneira, o Curso de Pedagogia em seu PPC, deve pensar que ensinar língua, é ter o contexto sobre o modo em que a sociedade está estruturada hoje.

Por isso, a formação de professores exigirá que o espaço acadêmico seja um intenso lugar de estímulo intelectual. O que significa, segundo Saviani (2020), que nessa atmosfera culturalmente rica será possível formar professores com aguda consciência da realidade em que vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica, que lhe conduz a uma ação coerente e com satisfatória instrumentalização técnica que possibilitará ao futuro professor uma ação eficaz.

Por fim, acredita-se que a Pedagogia histórico-crítica, como uma teoria que busca articular a educação com a transformação da sociedade, está atrelada a linguagem, cujo uso ocorre na interação social em que o estudante organiza e dá forma às suas experiências. Dessa maneira, a interação social pressupõe a existência de interlocutores, que estão relacionados as relações sociais. Cada enunciação individual é única, mas que encontra nas relações sociais a interlocução, apontando uma língua em evolução, que não pode ser sistematizada, tendo em vista sua manifestação real e objetiva. Com isso, a língua deve ser entendida de maneira histórica, produtiva e evolutiva expressa por sujeitos reais.

Espera-se que o fim desta tese promova um repensar no conceito de língua no contexto do Curso de Pedagogia e que as concepções de linguagem sirvam para situar o professor no contexto da sala de aula. Que possa servir para reconhecer que os neoliberais assumem funções diretivas nas instituições públicas e, ajudam a manter a classe trabalhadora distante das discussões oficiais para tornar mais fácil o acesso das instituições privadas na realidade escolar. Também sugerimos para trabalhos futuros dar continuidade a discussão a partir das diretrizes atuais de 2019 no que se refere às licenciaturas.

Assim, que o fim desse trabalho possa servir para a compreensão da Pedagogia histórico-crítica como um caminho possível dentro do espaço acadêmico, como forma de garantir um trabalho epistemológico no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa na escola, sobretudo na apropriação do sistema de escrita alfabética, tão cara hoje para a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, p.707-727, jul./set. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados. 1997.
- BAGNO. Marcos. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Acesso à informação**. 2022. Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/home>. Acesso em: 3 dez. 2021.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez.1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 3 dez. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e

cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 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. **Diário Oficial da União** Brasília, 19 fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2015.

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.11. Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2. jul. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei no 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 dez. 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CHOMSKY, Noan. **Regras e representações: a inteligência humana e seu produto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CASTANHO, Sérgio. A educação superior no século XXI: comentários sobre documentos da UNESCO. **Interface**, Botucatu (SP), v. 4, n.7, p. 163-166, ago. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, Ano XXI, n. 1, jan/ jun. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.

FMI. **About the International Monetary Fund**. 2022. Disponível em: <https://www.imf.org/es/home>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. (Original de 1979, Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño).

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALMEIDA, Fabiana Belo dos Santos; VIEIRA, Érika Souza. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 235-260.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia; COSTA, Patrícia Rocha; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. **Debates em Educação**, v.12, p.40-56, 2020.

LUKÁCS, George. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina

Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica a economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Portal MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-histórica do português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Novas contribuições para a história da língua portuguesa. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 99-113, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, p. 229-242, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

OEA. **Sobre a OEA: mais direitos para mais pessoas**. 2022. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/default.asp>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ONU. **História**. 2022. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

RODRIGUES, Silvia A. M.; MARTINIÁK, Vera L. Formação inicial de professores alfabetizadores: mapeamento da produção acadêmica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.16, e2118516, p.1-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18516.075>. <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SADER, Emir. **A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e Educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, [S. l.], v. 12, n. 16, p. 13, 2010. DOI: 10.48075/rfc.v12i16.7434.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história/teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: 2020. p. 245-277.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M.; LARA, A.B.M. (org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

UNESCO. **Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998 – 2003)**. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972>. Acesso em: 12 jun. 2022.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Representação da Unesco no Brasil.** Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – adotada em Londres, em 16 de novembro de 1.945, emendada pela Conferência Geral nas suas 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, 9^a, 10^a, 12^a, 15^a, 17^a, 19^a, 20^a, 21^a, 24^a, 25^a, 26^a, 27^a, 28^a e 29^a sessões. Brasília, DF, 2002.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009.** As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Comunicado. Paris, UNESCO, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2021.

UCZAK, Lucia Hugo. **O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina.** Porto Alegre: UFRGS, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Portaria nº 468 de 20 de dezembro de 2011.** Aprova as Normas Gerais para Elaboração e Análise de Propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presenciais e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2011. Disponível em: <https://sites.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/2013/11/Port468.2011.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkoma Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – UEPG



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANEXO DA PORTARIA R. Nº 468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011.

ANEXO V

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

1.2 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

	número		dia	mês	Ano
Criado pela Resolução CA	111	de	06	11	1961
Reconhecido pelo Decreto	62690	de	10	05	1968
Publicado no Diário Oficial da União	93	de	16	05	1968
Reconhecido o Magistério para Educação Básica pelo Decreto	3554	de	15	02	2001
Publicado no Diário Oficial do Estado	5929	de	16	02	2001
Renovado o Reconhecimento pelo Decreto do Governo do Estado do Paraná	8413	de	22	09	2010
Publicado no Diário Oficial do Estado	8309	de	22	09	2010
Currículo atual aprovado pela Resolução CEPE	197	de	04	11	2008
Currículo atual aprovado pela Resolução CEPE	211	de	20	10	2009
Currículo atual aprovado pela Resolução CEPE	212	de	20	10	2009



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

1.3 TÍTULO DE: LICENCIADO EM PEDAGOGIA

1.4 CARGA HORÁRIA: 3.498 HORAS

	horas
Formação Básica Geral	1088
Disciplinas Prática enquanto componente curricular	408
Formação Especifica Profissional	1258
Diversificação ou Aprofundamento	136
Estágio Curricular Supervisionado	408
Atividades Complementares	200

1.5 CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.498 horas

1.6 DURAÇÃO:

Mínima: 4 anos

Máxima: 6 anos

1.7 TURNO DE OFERTA

Matutino

Vespertino

Integral

Noturno



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

1.8 LOCAL DE FUNCIONAMENTO

<input checked="" type="checkbox"/>	Campus Central - Ponta Grossa
<input type="checkbox"/>	Campus em Uvaranas - Ponta Grossa
<input type="checkbox"/>	Campus _____

1.9 REGIME - Seriado Anual (X)

Semestral ()

1.10 NÚMERO ATUAL DE VAGAS

Vestibular de Inverno	41
Vestibular de Verão	39
Processo Seletivo Seriado - PSS	25
Total de Vagas	105

1.11 CONDIÇÕES DE INGRESSO

<input checked="" type="checkbox"/>	Concurso vestibular
<input checked="" type="checkbox"/>	Processo Seletivo Seriado (PSS)
<input checked="" type="checkbox"/>	Transferência
<input type="checkbox"/>	Outra (qual) -

1.12 PERCENTUAL CANDIDATO/VAGA NOS TRÊS ÚLTIMOS CONCURSOS VESTIBULARES

Vestibular	Entrada	Turno	Vagas	Campus	Nº de Inscrições	Candidato/Vaga
2009/1	2010	matutino	14	Central	97	6,9
2009/2	2010	matutino	13	Central	109	8,3
2009/1	2010	noturno	27	Central	222	8,2
2009/2	2010	noturno	26	Central	269	10,3
2010/1	2011	matutino	14	Central	77	5,5
2010/2	2011	matutino	13	Central	89	6,8
2010/1	2011	noturno	27	Central	201	7,4
2010/2	2011	noturno	26	Central	190	7,3
2011/1	2012	matutino	14	Central	81	5,7
2011/2	2012	matutino	13	Central	78	6,0
2011/1	2012	noturno	27	Central	188	6,9
2011/2	2012	noturno	26	Central	220	8,4



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

P S S	Entrada	Turno	Vagas	Campus	Nº de Inscrições	Candidato/Vaga
2007/2009	2010	matutino	08	Central	18	2,2
2007/2009	2010	noturno	17	Central	47	2,7
2008/2010	2011	matutino	08	Central	16	2,0
2008/2010	2011	noturno	17	Central	32	1,8
2009/2011	2012	matutino	08	Central	21	2,6
2009/2011	2012	noturno	17	Central	40	2,3

1.13 LEGISLAÇÃO BÁSICA

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96;
- Lei 9.795, de 27 abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002 – Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 5/2005. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
- Resolução CEPE nº 006 /2007. Aprova regulamento de disciplina articuladora dos cursos de licenciatura da UEPG.
- Resolução CEPE nº 159/2008 que altera a resolução CEPE nº 6/2007 excluindo o § 3º do art. 3º;
- Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena";
- Resolução CEPE nº 197, de 4 de novembro de 2008. Aprova alteração da Resolução nº 130/2006, relativa ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG;
- Resolução CEPE 211, de 20 de outubro de 2009. Aprova alteração da denominação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG;
- Resolução CEPE 212, de 20 de outubro de 2009. Aprova adequação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG;



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

- Publicado no Diário Oficial da União nº 93 de 16 de maio de 1968

1.14 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO CURSO:

O Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia busca, constantemente, afinar e melhorar os aspectos apontados durante as avaliações institucionais, priorizando a qualidade da formação para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para as funções de Gestão na Educação Básica. Para tanto, tem buscado realizar, de modo contínuo, avaliações internas voltadas à geração de reflexões e estudos no coletivo do curso, envolvendo docentes e discentes.

Ao realizar a avaliação do curso, no ano de 2009, junto aos docentes e discentes e, em 2011, junto aos egressos do curso, o Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em parceria com a Comissão Própria de Avaliação – CPA – partiu do princípio de que o processo avaliativo não poderia ser compreendido isolado do contexto social em suas articulações e implicações. Daí decorre a compreensão de que é impossível conhecer um curso e, mais especificamente, o currículo deste em ação, sem a participação daqueles que o vivenciam e/ou vivenciaram no processo ensino-aprendizagem – os professores e os alunos.

Os professores detêm um conhecimento que precisa ser socializado para a construção de um novo saber mais democrático, que subsidiará a definição dos objetivos, das atividades, enfim, da organização curricular.

Os alunos detêm o conhecimento do currículo vivenciado e experienciado no cotidiano do curso e podem contribuir significativamente nas discussões no processo de avaliação e reorganização curricular.

Das avaliações externas e internas desenvolvidas emergiram importantes questões apontadas pelos docentes do curso, que também estão subsidiando a presente reformulação, destacando-se a compreensão sobre os objetivos do curso, fragilidades e potencialidades.

a) Quanto aos objetivos do curso, os docentes indicam que:

- Para a compreensão real da função social da escola, é preciso que se te-



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

- Publicado no Diário Oficial da União nº 93 de 16 de maio de 1968

1.14 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO CURSO:

O Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia busca, constantemente, afinar e melhorar os aspectos apontados durante as avaliações institucionais, priorizando a qualidade da formação para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para as funções de Gestão na Educação Básica. Para tanto, tem buscado realizar, de modo contínuo, avaliações internas voltadas à geração de reflexões e estudos no coletivo do curso, envolvendo docentes e discentes.

Ao realizar a avaliação do curso, no ano de 2009, junto aos docentes e discentes e, em 2011, junto aos egressos do curso, o Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em parceria com a Comissão Própria de Avaliação – CPA – partiu do princípio de que o processo avaliativo não poderia ser compreendido isolado do contexto social em suas articulações e implicações. Daí decorre a compreensão de que é impossível conhecer um curso e, mais especificamente, o currículo deste em ação, sem a participação daqueles que o vivenciam e/ou vivenciaram no processo ensino-aprendizagem – os professores e os alunos.

Os professores detêm um conhecimento que precisa ser socializado para a construção de um novo saber mais democrático, que subsidiará a definição dos objetivos, das atividades, enfim, da organização curricular.

Os alunos detêm o conhecimento do currículo vivenciado e experienciado no cotidiano do curso e podem contribuir significativamente nas discussões no processo de avaliação e reorganização curricular.

Das avaliações externas e internas desenvolvidas emergiram importantes questões apontadas pelos docentes do curso, que também estão subsidiando a presente reformulação, destacando-se a compreensão sobre os objetivos do curso, fragilidades e potencialidades.

a) Quanto aos objetivos do curso, os docentes indicam que:

- Para a compreensão real da função social da escola, é preciso que se te-



nha uma base sólida dos fundamentos da educação, como aqueles conhecimentos advindos da História, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Economia Política, da Política Educacional.

- Sem uma base consistente de conhecimento, não é possível se formar um pedagogo/professor que contribua significativamente para a transformação da prática educativa escolar.
- A formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia deve pautar-se por um rigoroso trabalho com os fundamentos da educação, que seja capaz de fazer as devidas articulações com a prática pedagógica.
- Faz-se necessária uma formação que dê ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- É preciso formar pedagogos com visão de totalidade do processo educativo.
- É fundamental que o pedagogo tenha sua formação voltada para a "pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos", tendo em conta sua fundamentação em "princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética".
- Formar o profissional com o mais consistente e aprofundado conhecimento teórico, em especial em relação às matrizes e autores mais significativos da educação e áreas afins requer a formação dos acadêmicos que se apropriem dos Fundamentos da Educação, que lhes possibilitem compreender como funciona a sociedade e qual é a contribuição da escola no seu processo de transformação.

b) Quanto às fragilidades, os docentes apontam que:

- Na maioria das vezes, o acadêmico sai do curso sem condições de contribuir significativamente com a educação, especialmente no que diz respeito à atuação em escolas, que é o principal campo de atuação desse profissional.
- Há que se cuidar para não formar profissionais com uma visão fragmen-



tada do processo educativo, sem conseguir realizar os enfrentamentos necessários na realidade. Ou seja, os profissionais não se mostram aptos para intervir criticamente na educação de forma geral e, em específico, na escola (principalmente na pública).

- A formação profissional está fragmentada porque há muitas disciplinas com pouca carga horária e que não enfocam os aspectos fundamentais da formação do Pedagogo.
- A formação do professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais está deficitária, pois falta carga horária para as disciplinas específicas e também há que se repensar as propostas de trabalho.
- É preciso definir que tipo de profissional formar. Isso pode ser evidenciado na distribuição da carga horária das disciplinas, bem como no momento em que elas são oferecidas.
- Há uma carga horária excessiva em algumas disciplinas e reduzida em outras.
- A principal fragilidade reside na fragmentação das disciplinas, pois ainda se trabalha com um rol de gavetas e com pouca articulação entre conhecimentos imprescindíveis à formação do profissional da educação.
- As disciplinas não estão conectadas de forma a garantir a unidade no processo de formação, pois se percebe que os programas das disciplinas ainda não estão estruturados no sentido de trazer diferentes abordagens sobre os conhecimentos e, especialmente, garantindo aos acadêmicos que percebam as relações existentes entre os diferentes conceitos e concepções que são desenvolvidos nas diferentes disciplinas.
- Falta articulação entre as disciplinas de fundamentos e das primeiras séries do curso com as disciplinas da terceira e quarta série.
- Faz-se necessário refletir sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos do estágio e o tempo necessário para o planejamento, intervenção, reflexão e avaliação.

c) Quanto às potencialidades, os docentes indicaram:

- A possibilidade de os alunos trabalharem com a pesquisa na área da e-



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ducação desde o início até o final do curso de Pedagogia.

- O trabalho desenvolvido na disciplina de Prática Pedagógica referente à problematização e à teorização sobre o cotidiano escolar.
- A proposta das disciplinas articuladoras, ao longo do curso, são possibilidades para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla da escola e do processo educativo. O que se percebe, especialmente, no quarto ano do curso é que esta disciplina tem sido referência para as alunas, seja no discurso, no estágio e/ou no TCC.
- A grade curricular é rica em disciplinas que propiciam o aluno discutir a prática pedagógica. Isso gera um grande potencial para o processo formativo, mas é preciso que as disciplinas estejam bastante articuladas aos Núcleos e Grupos de Pesquisa em educação, bem como ao programa de pós-graduação *stricto sensu*.
- O TCC que vem propiciando um movimento de aprofundamento teórico entre os alunos e de exercício da escrita/redação acadêmica.
- A participação dos alunos nos grupos de pesquisa dos professores do curso.

A avaliação realizada junto aos egressos, no ano de 2011, foi outro momento significativo para analisar e repensar o curso. Há também que se considerar o *feedback* do egresso da graduação em relação ao ensino ofertado pela instituição para a proposição das mudanças nos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem, na gestão universitária e para averiguar a trajetória profissional e acadêmica após a conclusão do curso, pois o egresso pode constituir-se como um indicador de avaliação institucional e uma referência para a avaliação da qualidade acadêmica da instituição.

Assim, as dimensões avaliadas foram: perfil do egresso, formação na graduação, atuação profissional e qualificação dos egressos em nível de pós-graduação.¹ Os dados coletados a partir das avaliações dos acadêmicos, em 2009, e dos egressos, em 2011, foram muito semelhantes e organizados pelo colegiado em torno das seguintes dimensões: forças, potencialidades e fragilidades.

¹ Os dados completos referentes a Avaliação do Curso de Pedagogia – base de dados 2009, bem como a Avaliação dos Egressos do Curso de Pedagogia encontram-se nos respectivos relatórios, disponíveis no site: <http://www.uepg.br/cpa/pdi/Relatorios%202010/Licenciatura%20em%20Pedagogia.pdf>



Desenvolvimento Curricular

Forças e potencialidades

- Disciplinas que fazem perceber a importância do trabalho diversificado na escola e o entendimento das fases de desenvolvimento da criança.
- Disciplinas Articuladoras.
- Intervenções na prática/escola desde o 1º ano do curso.
- Incentivo para o desenvolvimento de pesquisas.
- A docência, a gestão e a pesquisa como base da formação e identidade profissional.
- Ênfase na prática de sala de aula.
- Integração entre conteúdos.
- Avaliações diferenciadas.
- Disciplinas relevantes para a formação são apresentadas numa sequência e se complementam, conforme objetivos do curso.
- Formação acadêmica excelente.
- O currículo abrange várias áreas de atuação, o que é de extrema importância.
- Organização melhor do que a anterior. Muitos aspectos foram melhorados.
- O currículo é extenso, mas de fácil aprendizado.

Fragilidades

- O curso deveria possibilitar mais contato com o ambiente escolar.
- É preciso um pouco mais de esforço de professores e acadêmicos.
- Existem disciplinas e conteúdos que não são muito interessantes para a formação.
- Na área de Gestão, deveria ter a disciplina de Economia.
- Para compreender a complexidade da escola, deveriam ser ofertadas as disciplinas de Neurologia e Biologia.



Relação Teoria-Prática

Forças e Potencialidades:

- As disciplinas de estágio e metodologias relacionam teoria e prática.
- O estágio permite o conhecimento da realidade da futura profissão.
- As observações e as vivências desde o 1º ano do curso ajudam a unir a teoria aprendida com a prática.
- As disciplinas articuladas com o estágio contribuem para a docência.
- Algumas disciplinas se entrelaçam, o que é importante para a articulação das ideias.
- Ocorrem algumas propostas de aproximação da teoria com a prática, com a organização de um laboratório específico (no caso, o Lulupe).
- A disciplina articuladora possibilita um olhar teórico-prático no âmbito educacional.
- A discussão sobre a Gestão Educacional na escola.

Fragilidades

- Necessidade de melhor visualização da realidade escolar com respeito à prática pedagógica.
- Falta de conhecimentos práticos dos professores.
- Distanciamento entre a prática apregoada no curso e os métodos pedagógicos utilizados pelos professores na escola.
- Muita teoria e pouca prática.
- Falta conexão do Curso com a realidade escolar.
- O curso deve oferecer mais espaços para a prática, pois não há muito preparo para enfrentar a sala de aula.
- Os conteúdos abordados perdem significado pela falta de relação direta com a realidade.
- As observações realizadas, sem o auxílio dos professores, tornam-se sem fundamento.
- Faz-se necessária uma carga horária maior para as disciplinas relacionadas à carreira e atuação do professor em sala de aula.



Organização Curricular

Forças e potencialidades:

- Conhecimento da realidade escolar desde o início do curso.
- Disciplinas que aliam teoria e prática.
- As disciplinas de Pesquisa, Prática Pedagógica, Didática, Psicologia, Gestão.
- O currículo tem visado um processo de formação mais crítico e emancipatório.
- Currículo abrangente: formação para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Relação entre os professores para interligar os conteúdos.
- Palestras complementares e simpósios.
- Horas extracurriculares.
- Possibilidade de aliar teoria à prática: noção de vivência em sala de aula;
- Visão do campo educacional como um todo.
- Formação voltada para o nível micro e macro da escola.
- A organização curricular abre um leque de possibilidades de atuação profissional.

Fragilidades:

- O curso ainda é fragmentado.
- Ainda existe divisão dos conteúdos, as disciplinas não são bem articuladas entre si. Se bem conduzidas poderiam se tornar riquíssimas, pois cada disciplina tem seus atributos.
- Perda de tempo com textos e questionários trabalhados de modo superficial, sem explicação dos professores.
- Sobrecarga de disciplinas teóricas nos 1ºs anos e práticas nos últimos.
- Os estágios precisam ser reorganizados.
- Não se considera a realidade do aluno – o currículo é estruturado levando em consideração que o acadêmico já possui embasamento teórico.
- Professores não compreendem o fato de que muitos alunos não fizeram



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

magistério.

- Muitas propostas não se efetivam na prática.
- Falta de comunicação entre os professores, descontinuidade das disciplinas.
- Fragmentação entre as disciplinas.
- A formação para diferentes segmentos prejudica a formação específica.
- O curso não traz uma base teórica sólida para os alunos oriundos de nível médio.
- Muitas vezes, os mesmos conteúdos são abordados em diferentes disciplinas.
- Pouco tempo para algumas disciplinas e conteúdos.
- É preciso rever a estrutura e os encaminhamentos da disciplina Cidadania e Sociedade.
- As disciplinas não presenciais precisam ser revistas.

Cabe destacar que os dados da avaliação acima elencados foram discutidos em diferentes momentos com os professores e acadêmicos do curso (2010, 2011 e 2012) e têm subsidiado os estudos e as discussões em torno da reformulação curricular.

2 - PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO

Os princípios norteadores da nova proposta curricular estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação).

2.1 - O CURSO, SUAS FINALIDADES e CAMPO DE ATUAÇÃO



O Curso de Graduação em Pedagogia da UEPG tem como finalidade formar profissionais para o exercício da docência **NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PARA AS FUNÇÕES DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Conforme o § 1º do art. 2º da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, a docência é compreendida "como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo". Por outro lado, a gestão engloba:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do Setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas nas escolas;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Assim, os campos de atuação do licenciado em pedagogia da UEPG são:

- docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica;
- funções de organização e gestão de instituições e sistemas de ensino da Educação Básica.

Pelo exposto acima, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG procurará garantir aos acadêmicos, de forma sólida, a apropriação dos fundamentos teóricos e práticos para as funções de docência, de gestão e de desenvolvimento de pesquisa. Na condição de formação inicial, supõe a continuidade de estudos e reflexões do profissional após a conclusão do curso, no ambiente acadêmico e profissional.

2.1.1 – Princípios Pedagógicos do Curso

a) Sólida formação para docência e gestão educacional

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, conforme foi explicitado anteriormente, priorizará a formação do pedagogo para a docência e para as funções de gestão na Educação Básica.



A formação para a docência confere especificidade à função do profissional da educação entendida como ato educativo intencional, seja no trabalho pedagógico escolar ou não escolar. Nesse sentido, a docência é definida "em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais passíveis de uma abordagem transdisciplinar" (ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 2001).

Esse princípio se efetivará por meio de uma sólida formação teórica articulada com a realidade escolar, além de processos formativos práticos desenvolvidos:

- nas disciplinas de Fundamentos e Metodologias das diferentes áreas de conhecimento;
- nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e no Seminário de Docência e Gestão na Educação Básica;
- nas disciplinas de Gestão Educacional;
- nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Docência e Gestão na Educação Básica;
- no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido de forma progressiva e articulada com as demais atividades do curso, de modo a facilitar a aproximação dos acadêmicos com diferentes possibilidades de pesquisa;
- nas atividades complementares que se constituem em instrumentos válidos para o aprimoramento na formação acadêmica e profissional.

b) Formação inicial para pesquisa entendida como um processo imprescindível ao profissional da educação

Com o objetivo de garantir uma base consistente para o desempenho profissional, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG proporcionará aos acadêmicos uma formação inicial para a pesquisa nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica. Essa formação culminará com a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). As ementas das disciplinas do eixo de pesquisa devem garantir aos acadêmicos uma formação específica para a investigação científica, de modo processual e gradativo.

Ainda que contemplada de forma específica nas disciplinas de Pesquisa e Práti-



ca Pedagógica, a pesquisa sobre a ação educativa deve ser tomada como objeto de reflexão ao longo de todo o curso, em todas as demais disciplinas. A pesquisa é entendida, portanto, como prática individual e coletiva, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 199):

[...] possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstroi a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando a construção de uma teoria emancipatória [...].

Dessa forma, é imprescindível na formação do pedagogo um olhar mais atento para o atual contexto social e educacional, no sentido de desenvolver pesquisas que permitam ao profissional comprometer-se com a transformação da educação e assumir os desafios da educação contemporânea. A pesquisa oportuniza aos acadêmicos compreender o contexto social mais amplo, o papel da educação nesse contexto, a importância da ação coletiva e o compromisso dos educadores na promoção de mudanças efetivas. É essencial que os educadores manifestem-se contra as desigualdades e injustiças sociais, dentro e fora das escolas, trabalhando, ao mesmo tempo, para oportunizar aos estudantes uma formação humana emancipatória.

c) Gestão democrática como base para organização do trabalho pedagógico

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, nas diferentes atividades formativas, está alicerçado na formação de um pedagogo que seja capaz de concretizar em sua prática a gestão democrática da escola e do sistema educacional como um todo, o que implica a ampliação dos espaços de participação dos educadores nas instituições e nas decisões educacionais mais amplas.

A participação é fundamental para a construção do projeto educacional. Parte do sentimento de vinculação das pessoas com relação ao espaço que desejam influenciar a partir de suas compreensões, capacidades, decisões e trabalho coletivo. Pressupõe, portanto, o envolvimento dos sujeitos nos processos decisórios e o conhecimento da dinâmica interna à escola (seus objetivos e pressupostos pedagógicos, estrutura organizacional, financiamento, entre outros). Isso significa que os educadores, pais, alunos, representantes da comunidade e da sociedade civil organizada e outros cidadãos têm o direito de estar informados e de participar criticamente na elaboração e execução das



políticas e programas escolares/educacionais. Da mesma forma, nas salas de aula os alunos e professores devem estar envolvidos no planejamento cooperativo em torno de um currículo democrático, que enfatize o acesso do aluno a um amplo leque de conhecimentos e ao direito de ter ideias diferentes e de ser ouvido.

A ideia de autonomia fundamenta a de participação. Como “capacidade de ter posicionamento próprio, elaborar projetos pessoais e participar de projetos coletivos” (CONTRERAS, 2002, p. 269), a autonomia revela uma natureza que a torna um princípio fundamental dos processos democráticos, já que se relaciona às possibilidades de escolha. Assim, é a participação autônoma que torna possível a gestão democrática.

A gestão democrática requer a vivência cotidiana dos princípios democráticos de colaboração, solidariedade, noção de coletividade, livre fluxo de ideias, entre outros (APPLE; BEANE, 1997). Refere-se à possibilidade de que as decisões que envolvem o projeto educativo sejam tomadas por todos, contemplando a diversidade de crenças, valores e necessidades num movimento de participação democrática capaz de levar toda a comunidade escolar a atuar de modo identificável, coerente e corresponsável com o que ajudou a decidir.

Há que se considerar, ainda, que gerir democraticamente uma escola ou outra instituição de cunho educativo envolve tensões e contradições, uma vez que a constituição dos diferentes sujeitos coletivos abrange o conflito entre as partes e a consequente diversidade de percepções e concepções. Portanto, o conflito se constitui no ponto de partida para a construção das propostas pedagógicas; tomado numa perspectiva crítica, permite descortinar dificuldades, contradições e desenvolver uma visão mais abrangente, articulada e objetiva da realidade, com tomada reflexiva de decisões.

Na formação do pedagogo, a gestão democrática é defendida como base para organização do trabalho pedagógico e como instrumento de transformação das práticas escolares educacionais como um todo.

2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES BÁSICAS EXIGIDAS PARA O PROFISSIONAL

O princípio norteador da formação do pedagogo está alicerçado na condição de torná-lo um profissional competente. Esse princípio exige a formação de um professor



investigador, comprometido com a realidade social em que está inserido. O conceito de competência ora assumido está atrelado ao posicionamento de Cury (2004, p. 4), que esclarece:

Ser chamado de competente é ser reconhecido como um profissional, capaz, crítico e consciente, positivamente avaliado porque se trata de alguém que, reunindo em si a relação teoria e prática torna-se capaz de dar uma resposta conseqüente a problemas complexos das finalidades maiores das funções da escola e aos problemas da vida social contemporânea. O docente competente é, pois, aquele que sabe, que sabe fazer, que sabe fazer bem e que sabe fazer sabendo e fazendo o porquê e o para quê das coisas relativas à sua profissão, já que dele se postula o princípio metodológico da teoria/prática e da ação – reflexão – ação.

Assim, para compreender a complexidade da instituição escolar e dos procedimentos pedagógicos nela instaurados, há necessidade de uma formação que leve em consideração as dimensões histórica, filosófica, sociológica, psicológica, econômica, didática e metodológica dos processos educativos.

Em se tratando de alguns dos princípios norteadores dessa formação, destaca-se o domínio de conhecimentos teóricos que fundamentam a sua prática pedagógica e a articulação entre teoria e prática. Essa articulação também se encontra contemplada na matriz curricular, quando situa a pesquisa como um dos componentes da prática pedagógica, na medida em que a pesquisa se constitui em um elo articulador da produção técnico-científica. Esse processo formativo possibilita, ao acadêmico, condições de investigar a realidade e promover ações para dar respostas a problemas complexos no ambiente pessoal e profissional em que está inserido.

2.3 PERFIL PROFISSIONAL

O perfil do profissional graduado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, ao exercer suas atividades nas áreas e/ou campos profissionais da docência, gestão, produção e difusão de conhecimentos, assenta-se no pressuposto de que o egresso deve assumir uma postura profissional pautada na ética e na responsabilidade social, para a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária. Esse perfil está em consonância com o Art 5º da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que apregoa ao pedagogo:



- I. atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II. compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, entre outras;
- III. fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV. trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V. reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos, nas suas relações individuais e coletivas;
- VI. ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII. relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII. promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX. identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI. desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII. participar da gestão das instituições escolares e não escolares, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e de programas educacionais;



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

- XIII. realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XIV. utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XV. estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar, e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- I. promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam, e os provenientes da sociedade majoritária;
- II. atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e ao estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

2.4 PERFIL DO FORMADOR

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação do profissional para o exercício da docência na **EDUCAÇÃO INFANTIL, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PARA AS FUNÇÕES DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Dessa forma, faz-se necessário um profissional que possibilite aos futuros pedagogos uma profunda consciência da realidade em que irão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação pedagógica capaz de con-



tribuir na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Para tanto, há necessidade de esse professor formador

- atuar com responsabilidade e ética;
 - demonstrar atitude de abertura autocrítica;
 - ter um discurso coerente com sua prática pessoal e profissional;
 - ter um posicionamento de luta constante em prol da formação do professor nas políticas da universidade;
 - participar efetivamente dos processos de gestão, em diferentes instâncias do curso e da instituição;
 - ser capaz de equacionar questões sobre a formação teórica e pedagógica no curso;
 - envolver-se em atividades de pesquisa e extensão para contribuir, aprofundar e ampliar a compreensão da educação e de seu papel na sociedade;
 - manter atualizado o diário de classe *on line*, com o registro de conteúdos, frequência dos acadêmicos e resultados de avaliações;
 - orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), contribuindo para a formação do futuro pedagogo;
 - conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e do Curso de Licenciatura em Pedagogia;
 - conhecer e aplicar o Sistema de Avaliação do rendimento escolar aprovado pela instituição;
 - valorizar a relação professor- aluno como instância primordial de uma relação educativa;
-
- desenvolver e organizar as atividades de forma a estabelecer uma relação de respeito e confiança com os alunos;
 - manter-se atualizado em relação aos conteúdos e utilizar resultados de pesquisa para aprimorar sua prática profissional;
 - rever constantemente os conteúdos curriculares, tendo em vista a necessidade de análise de problemas concretos da educação, sobretudo daqueles que dão ênfase à realidade educacional brasileira;
 - articular os conhecimentos da docência, da pesquisa em educação e da organi-



zação das instituições educativas;

- valorizar a docência, as questões do ensino e da formação para o magistério;
- refletir sobre sua prática pedagógica no contexto do exercício profissional em suas dimensões técnica, humana e política;
- ter um profundo domínio de sua área de atuação e promover as máximas relações possíveis dos conteúdos de sua disciplina com os conteúdos de outras disciplinas;
- possuir um sólido domínio dos conhecimentos teóricos e pedagógicos para poder agir com autonomia frente às diferentes situações de sua prática;
- utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de ensino, de pesquisa e de aprendizagem profissional;
- selecionar textos, livros, estratégias didáticas e materiais que estimulem a participação, o interesse dos alunos e a superação das dificuldades apresentadas ao longo do processo formativo;
- cumprir efetivamente a carga horária da disciplina e os dias letivos instituídos anualmente;
- planejar as aulas com base na ementa da disciplina e de forma que leve em consideração o nível de compreensão dos acadêmicos, de modo a executar propostas de trabalho que contribuam para sua formação;
- utilizar diferentes instrumentos de avaliação, de forma processual e com caráter formativo, a fim de garantir a progressão da aprendizagem dos acadêmicos;
- conhecer a realidade das escolas nas quais constituirá os campos de estudo e trabalho profissional dos acadêmicos;
- participar de reuniões para planejamento, discussão e avaliação (de área, série, curso).

Em síntese, o perfil do formador do Curso de Licenciatura em Pedagogia é o de um profissional que está em constante formação, a fim de garantir que os acadêmicos do curso tenham clareza do papel que irão desempenhar como futuros profissionais e, ainda, do compromisso político com uma educação que possa contribuir no processo de transformação social, no sentido de promover uma efetiva emancipação.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

2.5 PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR APROVADO PELA INSTITUIÇÃO (PRESENCIAL)

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

(a partir de 1º. de janeiro de 1999) Resolução UNIV n. 39/1998

A avaliação do rendimento escolar do acadêmico compreende:

- a) apuração da freqüência às aulas;
- b) verificação da aprendizagem do acadêmico.

A aprovação em qualquer disciplina somente será concedida ao acadêmico que, cumpridas as demais exigências, obtiver o mínimo de 75% de freqüência às aulas.

A verificação da aprendizagem em cada disciplina será realizada através de instrumentos como provas orais, escritas e práticas, exercícios de aplicação, pesquisa, trabalhos práticos e outros previstos no respectivo SISTEMA de AVALIAÇÃO da disciplina, proposto pelo professor e aprovado pelo Colegiado de Curso, aos quais serão atribuídas notas.

Para fins de verificação da aprendizagem as notas obtidas pelo acadêmico serão representadas numericamente, com valores do intervalo de zero (0,0) a dez (10,0), com uma casa decimal.

O resultado da avaliação da aprendizagem será calculado através das notas:

- a) de duas (02) verificações bimestrais e do exame final, quando couber, nas disciplinas ofertadas durante meio ano letivo;
- b) de duas (02) verificações semestrais e do exame final, quando couber, das disciplinas ofertadas durante todo o ano letivo.

Ficará dispensado do exame final na disciplina o acadêmico que obtiver nota igual ou superior a sete (7,0), obtida pela média aritmética simples das duas verificações, que será considerada como nota final de aprovação na disciplina, a saber:

- a) das duas (02) verificações bimestrais, quando se tratar de disciplina de meio ano letivo;
- b) das duas (02) verificações semestrais quando se tratar de disciplina de ano letivo inteiro.

Deverá prestar exame final na disciplina o acadêmico que obtiver nota entre dois e meio (2,5) e seis e nove (6,9), obtida pela média aritmética simples das duas (02) verificações, conforme for o caso do tipo de oferta da disciplina (meio ano ou ano inteiro).

OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Resultado final do processo de verificação da aprendizagem

1 – Média aritmética simples das duas notas parciais:

$$NF = 1^{\text{a}} NP + 2^{\text{a}} NP / 2$$



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

- ☞ nota final igual ou superior a sete (7,0) = APROVAÇÃO DIRETA;
- ☞ nota final de dois e meio (2,5) a seis e nove (6,9) = submissão a EXAME FINAL.

2 - Média aritmética simples das notas parciais e da nota de exame final:

$$NF = 1^{\text{a}} NP + 2^{\text{a}} NP + NEF / 3$$

- ☞ nota final de cinco (5,0) a sete e nove (7,9) = APROVADO;
- ☞ nota final de um e seis (1,6) a quatro e nove (4,9) = REPROVADO.

OBSERVAÇÕES

1ª - As siglas adotadas nas fórmulas de cálculo da média têm as seguintes correspondências:

- NF = nota final,
- 1ª NP = primeira nota parcial,
- 2ª NP = segunda nota parcial,
- NEF = nota do exame final

2ª - Será aprovado na disciplina o aluno que obtiver:

- ☞ setenta e cinco por cento (75%), no mínimo, de frequência, e
- ☞ média das duas notas parciais igual ou superior a sete (7,0), ou
- ☞ média igual ou superior a cinco (5,0) após a submissão ao exame final.

3ª - Será reprovado na disciplina o aluno que:

- ☞ não obtiver, no mínimo, setenta e cinco por cento (75%) de frequência, ou
- ☞ obtiver média das duas notas parciais inferior a dois e meio (2,5), ou
- ☞ obtiver nota final inferior a cinco (5,0) após a submissão ao exame final.

4ª - Ficarão impedidos de prestar exame final o aluno que:

- ☞ não obtiver, no mínimo, setenta e cinco por cento (75%) de frequência na disciplina, e/ou
- ☞ não obtiver, no mínimo, dois e meio (2,5) como média das duas notas parciais.

5ª - Ao aluno que não comparecer ao exame final da disciplina será atribuída a nota zero (0,0), salvo os casos previstos nas normas institucionais.

6ª - Até dezembro de 1998, a avaliação do rendimento escolar diferia da atual nos seguintes quesitos:

- ☞ nas disciplinas de duração anual havia quatro (04) verificações bimestrais;
- ☞ se não fosse atingida a média sete (7,0) nas verificações bimestrais, a aprovação dependia de exame final, com a obtenção da média final ponderada seis (6,0);
- ☞ caso, após a submissão ao exame final, não se atingisse a média mínima seis (6,0) e a média obtida estivesse entre três (3,0) e cinco vírgula nove (5,9), havia submissão ao exame final em segunda época, mantida a nota mínima seis (6,0)



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

para aprovação final, mediante o abandono dos escores obtidos durante o ano.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

3 - COMPONENTES CURRICULARES

3.1 DISCIPLINAS INTEGRANTES DO CURRÍCULO PLENO

O critério para a organização das disciplinas integrantes do currículo pleno foi definido a partir dos eixos curriculares explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006).

3.1.1 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL

Nº DE ORDEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DEPART.	série	ANUAL	DISCIPLINAS	C/H		
01	Educação	501	1ª	X	História da Educação	68		
		501	2ª	X	História da Educação Brasileira	102		
		501	1ª	X	Filosofia da Educação I	102		
		501	2ª	X	Filosofia da Educação II	68		
		501	1ª	X	Psicologia da Educação I	68		
		501	2ª	X	Psicologia da Educação II	68		
		501	3ª	X	Psicologia da Educação III	68		
		501	1ª	X	Sociologia da Educação I	68		
		501	2ª	X	Sociologia da Educação II	68		
		501	4ª	X	Educação em espaços não-formais	68		
		505	4ª	X	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	68		
		501	4ª	X	Trabalho e Educação	68		
		02	Ensino e Pesquisa	509	1ª	X	Metodologia de Pesquisa em Educação	68
				501	1ª	X	Educação, diversidade e cidadania	68
03	Tecnologia	509	1ª	X	Tecnologia de Informação e Comunicação	68		
					Sub total de horas	1088		
DISCIPLINAS ARTICULADORAS								
04	Prática de Ensino	509	1ª	X	Pesquisa e Prática Pedagógica I	102		
		509	2ª	X	Pesquisa e Prática Pedagógica II	102		
		509	3ª	X	Pesquisa e Prática Pedagógica III	102		
05	Prática de Ensino e Gestão Educacional	509	4ª	X	Seminário de Docência e Gestão na Educação Básica	102		
					Sub total horas	408		
					TOTAL HORAS	1496		



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

3.1.2 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL

Nº DE ORDEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DEPARTº	série	ANUAL	DISCIPLINAS	C/H
01	Ensino	509	2ª	X	Alfabetização e Letramento	68
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. da Língua Portuguesa	102
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. da Matemática	102
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. da História	68
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. Da Geografia	68
		509	3ª	X	Fund. Teóricos Met. das Ciências Naturais	68
		509	1ª	X	Ludicidade, Corporeidade e Arte	68
		509	1ª	X	Didática I	68
		509	2ª	X	Didática II	68
02	Educação	509	4ª	X	Planejamento e Avaliação	68
		501	3ª	X	Educação e Currículo	68
		501	4ª	X	Educação Inclusiva	68
		501	2ª	X	Política e Organização da Educação Brasileira	102
		501	2ª	X	Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	102
03	Gestão Educacional	509	1ª	X	Gestão Educacional I	68
		509	2ª	X	Gestão Educacional II	68
04	Pesquisa em Educação	509	4ª	X	Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso (OTCC)	34
					TOTAL HORAS	1258

3.1.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Nº DE ORDEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DEPARTº	série	ANUAL	DISCIPLINAS	C/H
01	Estágio Curricular Supervisionado	509	3ª	X	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	102
		509	4ª	X	Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102
		509	3ª	X	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I	102
		509	4ª	X	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II	102
					Total horas	408



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

3.1.4 MODALIDADE DE ESTÁGIO

Disciplina de Estágio	C.H. Sem.		Modalidade de Estágio		
	T	P	Direto	Semi Direto	Indireto
Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	51	51		X	
Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	51	51		X	
Estágio Curricular em Gestão na Educação Básica I	51	51		X	
Estágio Curricular em Gestão na Educação Básica II	51	51		X	

3.1.5 DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO E APROFUNDAMENTO

Nº DE ORDEM	ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DEPART.	série	ANUAL	DISCIPLINAS	C/H
	Educação	501	4ª	X	Antropologia e Educação	68
		501	4ª	X	Educação de Jovens e Adultos	68
		501	4ª	X	Psicologia da Adolescência	68
		501	4ª	X	Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares	68
		501	4ª	X	Sexualidade Humana e Educação	68
		501	4ª	X	Direito Educacional	68
		506	4ª	X	Leitura e Produção de Texto no Contexto Acadêmico	68
		509	4ª	X	Violências e Indisciplina na Escola	68
		509	4ª	X	Práticas Educativas do/no Campo	68
		509	4ª	X	Financiamento da Educação	68
					Total em horas a serem cursadas	136

3.1.6 DISCIPLINAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

CÓDIGO/ DEPART.	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA TOTAL	
			PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
509	Tecnologia de Informação e Comunicação	68		X
501	Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares	68		X
501	Educação, diversidade e cidadania	68		X



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

3.1.8 ATIVIDADES COMPLEMENTARES OU ACADÊMICO CIENTÍFICO-CULTURAIS

As atividades complementares são aquelas que, garantindo-se relação de conteúdo e forma, se constituem em instrumentos válidos para o aprimoramento na formação básica e profissional. Têm como principal objetivo o estímulo à prática de estudos independentes, transversais, opcionais, que permitam a permanente e contextualizada atualização profissional. Essas atividades estão vinculadas a três grupos: atividades de pesquisa, atividades de extensão e atividades de ensino, explicitadas no regulamento aprovado pelo Parecer CEPE Nº 089/2011.

REGULAMENTO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

O/A acadêmico (a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia (presencial ou à distância) deverá cumprir 200(duzentas horas) no mínimo, de atividades que complementem sua formação profissional.

As atividades complementares poderão estar vinculadas a três grupos: atividades de pesquisa, atividades de extensão e atividades de ensino. Especificação das atividades complementares:

GRUPO I - PESQUISA

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	LIMITE MÁXIMO PARA APROVEITAMENTO	HORAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1- Participação em Projeto de Iniciação Científica orientado por professor do Curso, como bolsista remunerado ou voluntário.	20 horas por ano de participação	Até três anos	Máximo 60 horas
2. Apresentação de trabalhos em eventos como: congresso, seminário, simpósio, jornada.	20 horas por evento	Até (quatro) eventos	Máximo 80 horas
3- Participação regular em grupos de estudos coordenados por profes-	10 horas para cada semestre cursado	Até quatro semestres	Máximo 40 horas



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

sores da UEPG			
4- Publicação de livro, capítulo de livro, artigo, resenha ou resumo em anais, na área da educação.	50 horas para livro; 40 horas para capítulo de livro ou artigo em revista indexada; 30 horas para publicação em revista não indexada; 20 horas para resenha; 10 horas para resumos em ANAIS.		Máximo 80 horas

GRUPO II - EXTENSÃO

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	LIMITE MÁXIMO PARA APROVEITAMENTO	HORAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1- Participação em projeto ou programa de extensão universitária vinculado à UEPG como bolsista remunerado ou voluntário	0,5 pontos para cada hora de participação	Até 80 horas	Máximo 40 horas
2- Apresentação de trabalhos em eventos como: congresso, seminário, simpósio, jornada.	20 horas por ano de participação	Até três anos	Máximo 60 horas
3- Participação em cursos, congressos, seminários, jornadas e outros eventos de extensão.	10 horas para cada evento	Até oito eventos	Máximo 80 horas
4- Participação como membro na organização de eventos institucionais	10 horas para cada evento	Até quatro eventos	Máximo 40 horas
5- Atividades de representação estudantil em mandatos específicos	10 horas por mandato	Até dois mandatos	Máximo 20 horas

GRUPO III - ENSINO

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	LIMITE MÁXIMO PARA APROVEITAMENTO	HORAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1- Atividades de monitoria no PROTUDI (Programa de Tutoria Discen-	01 ponto para cada hora de participação	Até 60 horas	Máximo 60 horas



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

te)			
2- Participação no PIBID (Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência) no âmbito da UEPG	20 horas por semestre	Máximo quatro semestres	Máximo 80 horas
3- Atividades desenvolvidas com bolsa PET (Programa Especial de Treinamento) no âmbito da UEPG	20 horas por semestre	Máximo quatro semestres	Máximo 80 horas
4- Estágio não obrigatório em instituições educacionais de acordo com normas vigentes da UEPG	20 horas para cada ano de estágio	Até quatro anos	Máximo 80 horas
5- Estágio não obrigatório de caráter administrativo, em Instituições educacionais de acordo com as normas vigentes da UEPG.	10 horas para cada ano de estágio	Até quatro anos	Máximo 40 horas
5- Disciplinas eletivas que não compõem a grade curricular do curso de Pedagogia	10 horas para cada disciplina de no mínimo 68 horas	Até três disciplinas	Máximo 30 horas
6- Disciplinas de diversificação ou aprofundamento quando excedentes ao número de créditos exigidos pelo PPP do Curso de Pedagogia	10 horas para cada disciplina de no máximo 68 horas	Até três disciplinas	Máximo 30 horas
7- Curso de Língua estrangeira realizado em instituição credenciada	5 horas por semestre cursado	Até cinco semestres	Máximo 25 horas
8. Atividades de Monitoria em Disciplinas e/ou laboratórios.	30 horas para cada semestre		Máximo 60 horas



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

3.2 EMENTAS E BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	
Código	
501	<p style="text-align: center;">ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Antropologia contemporânea e suas relações com a educação. A construção do conceito de cultura a partir do estudo das diferentes abordagens antropológicas. Identidade social e cultural, família e educação em diferentes contextos culturais. Educação como mecanismo de reprodução cultural. Universos simbólicos. A diversidade dos saberes e suas formas de transmissão.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BOAS, Franz. Antropologia cultural. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.</p> <p>MARCONI, Marina de Andrade. Antropologia: uma introdução. 7.ed. São Paulo-SP: Atlas, 2010</p> <p>WULF, Christoph. Antropologia da educação. 1. ed. São Paulo: Alínea, 2005.</p> <p>LAPLATINE, Francois. Aprender antropologia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.</p> <p>GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. LTC. 1989.</p>
501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Trajetória histórica e política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Legislação Educacional que regulamenta a EJA. Proposta curricular para a EJA e suas várias dimensões. As metodologias do trabalho docente para a EJA. A formação de educadores para a EJA. O processo de avaliação da aprendizagem na EJA.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17.ed.Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987.</p> <p>GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>PAIVA,V. P. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola,1983.</p> <p>PINTO, A. V. Sete lições sobre educação de adultos. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.</p> <p>SCHWARTZ, S. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO E CURRÍCULO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Conceituações de currículo. Teorias de currículo. Fundamentos das perspectivas universalista e multicultural de currículo. Alternativas para a construção do currículo. A produção do currículo nas propostas oficiais e no contexto da prática. Análise de propostas curriculares da Educação Básica. O papel da gestão educacional, da gestão escolar e dos professores no processo de objetivação do currículo. Questões teórico-práticas do currículo na atualidade. As relações entre currículo, metodologia e avaliação. Currículo e diversidade cultural.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Art-med, 2000. LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005. _____. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011. MOREIRA, A. F. B. currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990. SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.</p>
501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Introdução aos fundamentos que permitem a compreensão da noção de diversidade e cidadania como expressão da prática social. A diversidade como constituinte da condição humana. Diversidade e Direitos Humanos. Introdução sobre a teoria e prática que envolve a educação ambiental, gênero e a diversidade sexual. A diversidade étnico-racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos. A diversidade social e as desigualdades econômicas. Drogas. A educação escolar como catalisadora e expressão das diversidades. A drogadição e suas implicações nas ações sócio-educativas.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CAVALIERI, A. L. F.; EGYPTO, A. C. Drogas e prevenções: a cena e a reflexão. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2003. DIAS, G. F.. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1993. MARLATT, B. C. Drogas mitos e verdades. 10 ed. São Paulo: Ática, 2005. RAMOS, M. N. et al. (Orgs.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, p.129-137, 2003. RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.</p>



501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Histórico da Educação não formal no Brasil, na América Latina e na Europa. Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação não formal. O campo de atuação e as demandas da educação não formal no Brasil. O papel e o perfil do Educador Social. Análise da educação em contextos diversificados: ONGs, Hospitais, Instituições de atendimento de medidas sócio-educativas, Empresas, Abrigos, Projetos Sociais.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i>. SP: Paz e Terra, 1987.</p> <p>GOHN, M. G. <i>Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais</i>. SP: Cortez, 2010.</p> <p>ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. <i>Profissão: educador social</i>. Porto Alegre: Art-Med, 2003.</p> <p>SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R; MOURA, R. <i>Pedagogia social</i>. SP: Expressão e Arte Editora, 2009.</p>
501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Abordagem histórica sobre a participação social das pessoas com deficiência. Os paradigmas da integração e da inclusão social e escolar. Marcos político-legais da inclusão. O atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Acessibilidade e Tecnologia Assistida (TA). O profissional pedagogo no processo de inclusão escolar. A família e a comunidade diante das demandas da inclusão.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARANTES, V. A. (Org.). <i>Inclusão escolar: pontos e contrapontos</i>. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006.</p> <p>BARTALOTTI, C. C. <i>Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?</i> São Paulo: Paulus, 2006.</p> <p>MANTOAN, M. T. E. (Org.). <i>O desafio das diferenças nas escolas</i>. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.</p> <p>MENDES, E. G.; ALMIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Orgs.). <i>Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática</i>. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, PROESP, 2008.</p> <p>SASSAKI, R. K. <i>Inclusão: construindo uma sociedade para todos</i>. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

501	<p style="text-align: center;">FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Características e especificidades da Filosofia e suas diferenças em relação a outros modos de conhecer a realidade, tais como: o mito, o senso comum e a ciência. A Filosofia da Educação na história da Filosofia. Influências das estruturas sociais da Antiguidade Clássica e do Período Medieval no processo de organização dos fenômenos educativos. A relação entre a concepção de mundo produzida na Modernidade e o fenômeno educativo.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARISTÓTELES. <i>Política</i>. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.</p> <p>COMÊNIO. <i>Didáctica magna</i>. 5.ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.</p> <p>MARCONDES, D. <i>Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein</i>. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.</p> <p>ROUSSEAU, J. J. <i>Emílio ou da educação</i>. São Paulo: Martins Editora, 2004.</p> <p>TOMÁS DE AQUINO. <i>Suma teológica</i>. 2.ed. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora, 1980.</p>
501	<p style="text-align: center;">FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: A Modernidade e a educação. O debate filosófico entre Modernidade e Pós-Modernidade. A relação entre os fundamentos filosóficos e as principais teorias pedagógicas (desde a Modernidade até a Contemporaneidade) que influenciam a prática educativa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>HARVEY, D. <i>Condição pós-moderna</i>. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.</p> <p>LYOTARD, J. F. <i>A condição pós-moderna</i>. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.</p> <p>MARX, K.; ENGELS, F. <i>A ideologia alemã</i>. São Paulo: Boitempo, 2007.</p> <p>SAVIANI, D. <i>Escola e democracia</i>. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.</p> <p>SUCHODOLSKI, B. <i>A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência</i>. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

501	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Educação Infantil: aspectos históricos, políticos e legais. Concepções de infância e criança. A indissociabilidade do educar e cuidar, as especificidades da creche e da pré-escola. Concepções teóricas que fundamentam a organização dos tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil. O papel do jogo, do brinquedo e do desenho no desenvolvimento da criança. Desenvolvimento da linguagem e aquisição da linguagem escrita. O currículo e a avaliação na Educação Infantil. A formação do educador para atuar na primeira etapa da Educação Básica.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARIÉS Philippe <i>História social da criança e da família</i>. São Paulo: Editora LTC, 1981. CORSINO, Patrícia (Org.). <i>Educação Infantil: cotidiano e políticas</i>. Campinas-SP Autores associados, 2009. CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. <i>Educação Infantil: pra que te quero?</i> Porto Alegre: Artmed, 2001. OLIVEIRA, F. J.; KASHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). <i>Pedagogia da infância: dialogando com o passado construindo o futuro</i>. Porto alegre: Artmed, 2007. SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). <i>Estudos da infância: educação e práticas sociais</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.</p>
501	<p style="text-align: center;">HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: História e História da Educação. A educação nos contextos da Antiguidade Clássica, dos Períodos Medieval, Moderno e Contemporâneo, enfatizando abordagens das temáticas relacionadas às ideias educativas e/ou pedagógicas e a organização das instituições de ensino.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARIÉS, P.; DUBY, G. <i>História da vida privada</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. CAMBI, F. <i>História da pedagogia</i>. São Paulo: UNESP, 1999. MANACORDA, M. A. <i>História da educação: da antiguidade aos nossos dias</i>. São Paulo: Cortez, 2010. OLIVEIRA, T. (Org.). <i>História e historiografia da educação nos clássicos: estudos sobre antiguidade e medievo</i>. Dourados: UEMS, 2010. SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. <i>História e história da educação</i>. Campinas: Autores Associados, 2000.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

501	<p style="text-align: center;">HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: História e Historiografia da Educação Brasileira. A educação nos diferentes contextos da História do Brasil e Paraná (séculos XVI-XXI), privilegiando discussões dos variados temas e problemas referentes à história das ideias educativas e/ou pedagógicas e aos modelos e/ou projetos educacionais escolares e não-escolares.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil (séculos XVI-XVIII). Petrópolis: Vozes, 2004.</p> <p>_____. Histórias e memórias da educação no Brasil (século XIX). Petrópolis: Vozes, 2005.</p> <p>_____. Histórias e memórias da educação no Brasil (século XX). Petrópolis: Vozes, 2009.</p> <p>SAVIANI, Dermeval (Org.). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.</p> <p>VEIGA, C. G.; LIMA E FONSECA, T. N. (Orgs.). História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.</p>
501	<p style="text-align: center;">POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 HORAS</p> <p>EMENTA: Estudo do sistema educacional brasileiro, de seus aspectos organizacionais, de suas políticas e das variáveis intervenientes na gestão da Educação Básica. Análise teórico-prática da legislação vigente, aplicada à organização dos Sistemas e das Instituições Escolares em seus aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>AZEVEDO, J. L. A educação como política pública. 2 ed. amp. Campinas: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmica do Nosso Tempo.</p> <p>DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.</p> <p>VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. Política educacional no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2003.</p> <p>FÁVERO, O. A educação nas constituições brasileiras (1823-1988). São Paulo: Autores Associados, 1996.</p> <p>SAVIANI, D. A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997.</p>



501	<p style="text-align: center;">PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES ESCOLARES</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Contribuições da psicopedagogia e das neurociências para compreensão dos processos de aprendizagem. Dimensões do processo de aprendizagem: social, pedagógica, psicológica e orgânica. Problemas, dificuldades e transtornos de aprendizagem. Medicalização do fracasso escolar.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BOSSA, A N. <i>Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?</i> Porto Alegre. Artmed. 2000.</p> <p>ROTTA N. T., OHLWEILER L.; RIESGO, RS (Ed.). <i>Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.</i> Porto Alegre: Artmed. 2005.</p> <p>SCOZ, Beatriz. <i>Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.</i> Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>STERNBERG, R. J.; GRUGORENKO, E. L. <i>Crianças rotuladas.</i> Porto Alegre: Artmed, 2003.</p> <p>TOPCZEWSKI, A. <i>Aprendizado e suas dificuldades: como lidar?</i>. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.</p>
501	<p style="text-align: center;">PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: A Psicologia e a Psicologia da Educação. Principais enfoques teóricos da Psicologia da Educação e suas implicações educacionais: análise do comportamento, epistemologia genética, psicologia histórico cultural e psicologia genética Walloniana.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BOCK, A. M. B. et. al. <i>Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.</i> São Paulo: Saraiva, 1997.</p> <p>CARRARA, K. (Org.). <i>Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.</i> São Paulo: Avercamp, 2004.</p> <p>COLL SALVADOR, César. (Org.). <i>Psicologia da educação.</i> Porto Alegre: Artmed, 1999.</p> <p>PIAGET, Jean. <i>Seis estudos de psicologia.</i> Rio de Janeiro: Forense, 1973.</p> <p>SKINNER, B. F. <i>Ciência e comportamento humano.</i> Brasília: Editora Univ., 1967.</p> <p>VYGOTSKY, Lev. S. <i>A formação social da mente.</i> 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.</p> <p>WALLON, H. <i>A evolução psicológica da criança.</i> Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

501	<p style="text-align: center;">PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Características cognitivas e afetivas do desenvolvimento infantil. Pensamento e linguagem. Percepção, memória e atenção. Formação de conceitos. Aprendizagem significativa e motivação. Avaliação, erro e fracasso escolar.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>AQUINO, J. G. (Org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1997.</p> <p>COLL SALVADOR, C. et al. Psicologia do ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.</p> <p>FONTANA, R.; CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Átomo, 2002.</p> <p>FONTANA, R. A. C. Mediação pedagógica na sala de aula. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.</p> <p>LIMA, L. M. S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F. F. ; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L.D.T. Leituras de psicologia para formação de professores. 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.</p> <p>PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.</p>
501	<p style="text-align: center;">PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Interações no processo educativo. Relação professor-aluno. Relação escola/família/comunidade. Processos grupais e construção de vínculos na escola. Construção de regras, disciplina, violência e relações de poder na instituição escolar. Sexualidade, Escola e Educação Sexual.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>AQUINO, J. G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.</p> <p>CADERNOS CEDES 47. Na mira da violência: a escola e seus agentes. Campinas: Unicamp/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.</p> <p>LAPLANE, A. L. F. Interação e silêncio na sala de aula. CADERNOS Cedex: Relações de ensino. ano XX, n. 50, abril, 2000, p. 55-69.</p> <p>NUNES, C. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores associados, 2000.</p> <p>SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. Leituras de Psicologia para formação de professores. 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.</p>



501	<p style="text-align: center;">PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Significado evolutivo da adolescência e seu caráter biopsicossocial e cultural. A adolescência na perspectiva de diferentes teóricos. Características do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do adolescente. Adolescência e sexualidade. Escolha profissional. Problemática das drogas na adolescência e juventude.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. <i>Adolescência normal</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.</p> <p>RAPPAPORT, Clara Regina. (Coord.). <i>Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência</i>. São Paulo: EPU, 1982.</p> <p>MACIEL, Silvana. <i>A prevenção ao abuso de drogas na escola: educação preventiva e qualidade de vida</i>. In: CORREIA, Mônica. <i>Psicologia e escola: uma parceria necessária</i>. Campinas, Alinea, 2004, p.127-142.</p> <p>SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L.D.T. <i>Leituras de psicologia para formação de professores</i>. 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.</p> <p>MONTE, F. F. C. et al. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. <i>Psicologia e sociedade</i>. V.23, n. 1, 2011, p.125-134.</p>
501	<p style="text-align: center;">SEXUALIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Desenvolvimento humano, sexualidade e cultura. Gênero, relacionamentos afetivos, diversidade e contexto escolar. Papel da escola no desenvolvimento sexual e enfrentamento da violência sexual.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CONRADO, R. <i>A dominação do corpo no mundo administrado</i>. São Paulo: Escuta, 2004.</p> <p>GTPOS, ABIA, ECOS. <i>Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologias</i>. São Paulo: Casa do psicólogo, 10ª ed., 1994.</p> <p>MAIA, A. C. B. <i>Sexualidade: reflexões sobre um conceito amplo</i>. SBPN-ScientificJournal, Vol.5 (1), 2001.</p> <p>NUNES, César. <i>A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade</i>. Campinas: Autores Associados, 2000.</p> <p>SUPLICI, M. <i>Conversando sobre sexo</i>. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

501	<p style="text-align: center;">SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Contexto sócio-histórico e político do surgimento da Sociologia como ciência. Autores clássicos da Sociologia (Durkheim, Weber, Marx) e as suas concepções de sociedade e educação. Concepções de Estado (liberal, de bem-estar social, neoliberal, terceira via) e suas implicações na educação. Globalização.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>COSTA, M. C. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.</p> <p>MARTINS, C. B. O que é Sociologia. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>OLIVEIRA, R. C. S. (Org.). Sociologia: consensos e conflitos. Ponta Grossa: UEPG, 2001.</p> <p>PERONI, V. M. V.; BAZZO, V.; PEGORARO, L. (Org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.</p> <p>QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 1995.</p>
501	<p style="text-align: center;">SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Sociedade, educação e escola na perspectiva conservadora e na perspectiva crítica. Estrutura social e ideologia. Educação como mecanismo de reprodução do processo de acumulação do capital. Educação e cidadania. Educação e emancipação humana.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.</p> <p>BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria crítica de ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.</p> <p>DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.</p> <p>DÜRKHEIM, E. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.</p> <p>TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijui, 2005.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

501	<p style="text-align: center;">TRABALHO E EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Trabalho como fundamento do ser social. Trabalho nas diferentes sociedades. A organização da sociedade capitalista pelo trabalho e suas implicações na educação. Processo de reestruturação produtiva (acumulação flexível) e suas repercussões na educação brasileira. A organização do trabalho na sociedade capitalista e suas implicações no trabalho escolar.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ALVES, G.; GONZÁLEZ, J. L. C.; BATISTA, R. L. (Orgs.). Trabalho e educação: contradições do capitalismo global. Maringá: Praxis, 2006.</p> <p>GOUNET, T. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.</p> <p>NETTO, J. P.; BRAZ, M. Economia política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>PINTO, G. A. A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.</p> <p>TONET, I.; LESSA, S. Introdução à filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2008.</p>
501	<p style="text-align: center;">DIREITO EDUCACIONAL</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 h</p> <p>EMENTA: Relações entre direito e educação. Princípios do direito aplicados à educação. O direito como realização da política educacional. As relações educacionais, públicas e privadas, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Código Civil e Código de Defesa do Consumidor. O processo de judicialização das relações escolares e decisões pertinentes.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilização civil dos educadores. In: Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. V. 16, n. 58. Rio de Janeiro: Cesgrangrio, jan – mar. 2008.</p> <p>FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>LIBERATI, Wilson Donizetti. Direito à educação: uma questão de justiça. Malheiros. 2004.</p> <p>REALE, Miguel. Lições preliminares de direito. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.</p> <p>SAES, Décio Azevedo Marques. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. In: Linhas Críticas. Brasília: v. 12, n. 22, p. 23-40, jan./jun., 2006.</p> <p>TAGLIAVINI, João Virgílio. Do direito à educação ao direito educacional. In: BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. (orgs). Estudos em Fundamentos da Educação. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA	
CÓDIGO	
509	<p>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Concepções e práticas de alfabetização e letramento. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Métodos de alfabetização: aspectos históricos e pedagógicos. Perspectivas construtivista e sociointeracionista em alfabetização. Concepções de linguagem, leitura e escrita. Aquisição da língua oral. Fonética e fonologia aplicadas à alfabetização. Variação linguística e ensino. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Ensino da ortografia da língua portuguesa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.</p> <p>CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. 9.ed. São Paulo: Scipione, 1996.</p> <p>CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.</p> <p>CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2008.</p> <p>FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. A psicogênese da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.</p>



509	<p style="text-align: center;">DIDÁTICA I</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Contribuições do conhecimento didático para o trabalho docente no contexto escolar: repercussões sobre o campo da Didática, o ensino e a profissão. O ensino na escola contemporânea e o professor como mediador da aprendizagem. Os processos didáticos na ação docente. Metodologias didáticas na gestão da sala de aula.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ANASTASIOU, L.; ALVES, L. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. 6.ed. Joinville: Univalle, 2006.</p> <p>ARAÚJO, J. C. S. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de ensino: novos tempos e novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.</p> <p>PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>SCARPATO, M. (Org.). Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp, 2004.</p>
509	<p style="text-align: center;">DIDÁTICA II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: A Organização do trabalho docente: objetivos educacionais e de ensino. O planejamento educacional e seus níveis. Os diferentes planos de ensino no planejamento do trabalho docente. Avaliação do processo ensino-aprendizagem, a Organização didática de instrumentos avaliativos.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CASTRO, A.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001.</p> <p>CORDEIRO, J. Didática. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>FARIAS, I. M. S [et al.]. Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.</p> <p>PIMENTA, S. G. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>SACRISTAN, J. G.; GOMEZ, A. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2000.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

509	<p style="text-align: center;">ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Investigação da realidade escolar na Educação Infantil. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Educação Infantil, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar da Educação Infantil. Análise, elaboração e aplicação de recursos e materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho docente na Educação Infantil. Análise crítico reflexiva do processo de estágio vivenciado.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC – SEF, 1998.</p> <p>HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.</p> <p>MIZUKAMI, M. G.; REALLI, A. M. M. R. (Orgs.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: Edufscar, 2002.</p> <p>PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.</p>
509	<p style="text-align: center;">ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Investigação da realidade escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise, elaboração e aplicação de recursos e materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise crítico reflexiva do processo de estágio vivenciado.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC – SEF, 1998.</p> <p>NADAL, B. G. (Org.). Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.</p> <p>NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis Anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.</p> <p>ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p> <p>_____. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ArtMed, 2004.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

509	<p>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA I</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Investigação da realidade escolar da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da gestão educacional. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Gestão Educacional, com vistas à problematização das práticas administrativas, pedagógicas e comunitárias desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise crítico-reflexiva do processo de estágio vivenciado.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006.</p> <p>PINTO, U. de A. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.</p> <p>RUSSO, M. H. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo gestores. RBPAE. v. 25, n. 3, p. 455-471, set/dez. 2009.</p> <p>TEIXEIRA, L. H. G. Cultura Organizacional e projeto de mudança em escolas públicas. Campinas: Autores Associados, São Paulo: ANPAE, 2002.</p>
509	<p>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Investigação da realidade escolar dos Anos finais do Ensino Fundamental e médio sob a perspectiva da gestão educacional. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Gestão Educacional, com vistas à problematização das práticas administrativas, pedagógicas e comunitárias desenvolvidas nos Anos finais do Ensino Fundamental e médio. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar dos Anos finais do Ensino Fundamental e médio. Análise crítico-reflexiva do processo de estágio vivenciado.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BOUFLEUER, J. P. A ação comunicativa no âmbito institucional-administrativo da escola. In:_____. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 200, p. 89-101.</p> <p>FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006, p. 61-80.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. M. C.; MACEDO, E. (Orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>VITAR, A.; ZIBAS, D. M. L. (Orgs.). Gestão de Inovações no ensino médio. Brasília: Liberlivros, 2006.</p> <p>ZIBAS, D. M. L. (Org.); AGUIAR, M. A. S. (Org.); BUENO, M. S. S. (Org.). O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002. V. 1. 372 p.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

509	<p style="text-align: center;">FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Determinações históricas, constitucionais e normativas sobre o financiamento da educação no Brasil. Noções sobre orçamento na União, Estados e Municípios e sua vinculação com a educação. O pacto federativo e as funções redistributiva e supletiva. Financiamento da Educação Básica. Relações entre o público e o privado no financiamento da educação e no controle social.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>DAVIES N.; DOURADO, L. F. (Org.). Financiamento da educação básica. Campinas: Autores Associados, 1999.</p> <p>FARENZENA, N. A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.</p> <p>GOUBEIA, A. et al. Conversas sobre financiamento da educação. Curitiba: Editora UFPR, 2006.</p> <p>MELCHIOR, J. C. A. Mudanças no financiamento da educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1997.</p> <p>OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xama, 2001.</p>
509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MET. DAS CIÊNCIAS NATURAIS</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas.</p> <p>EMENTA:</p> <p>Pressupostos teórico-metodológicos para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A práxis do professor de Ciências. Objetivos e função social do ensino de Ciências. Análise de currículos para o ensino de Ciências. Concepções e relações entre Ciência, Ambiente, Tecnologia, Educação e Sociedade concernentes ao currículo e a prática pedagógica em Ciências. Proposição de alternativas integrativas para o ensino de Ciências no contexto curricular. Estudo crítico dos conteúdos e procedimentos didáticos para o ensino de Ciências. Elaboração de propostas de trabalho pedagógico e recursos didáticos para o ensino de Ciências. Avaliação em Ciências. Análise crítica do conhecimento em Ciências e das propostas teórico-metodológicas apresentadas nos livros didáticos de Ciências.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira. Thompson Learning, 2004. p. 19-33.</p> <p>CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1993.</p> <p>FUMAGALLI, L. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H. (Org.). Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p> <p>KRASILCHIK, M. O professor e o currículo da ciência. São Paulo: EDUSP, 1987.</p> <p>PRETTO, N. L. A ciência nos livros didáticos. Campinas: Editora da Unicamp/ Salvador: Editora da UFBA, 1995.</p>



509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas.</p> <p>EMENTA: Abordagem dos pressupostos teóricos e metodológicos dos conceitos inerentes ao ensino de Geografia. Objetivos e função social do ensino de Geografia. Análise de currículos para o ensino de Geografia. Elaboração de propostas de trabalho pedagógico e recursos didáticos para o ensino de geografia. O papel do professor e o ensino de geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise e reflexão da práxis pedagógica e suas interações com os demais componentes curriculares.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CASTELLAR, Sônia et al. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010. LACASTE, Yeves. A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. Papyrus. 2004. MOREIRA, Ruy et al. Pensar e ser Geografia: ensaios de História, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2008.</p>
509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas.</p> <p>EMENTA: Abordagem dos pressupostos teóricos e metodológicos dos conceitos inerentes ao ensino de História. Especificidades e distinções dos estudos da História aplicados à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A natureza, o significado e os princípios básicos da História alicerçados nas relações espaço – tempo e seus agentes sociais. As concepções e os rumos das práticas educativas recorrentes na contemporaneidade. Análise de currículos para o ensino de História. Elaboração de recursos e materiais didático-pedagógicos para o ensino de História.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo – SP: Contexto, 2004. KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos práticas e propostas. 6 ed. São Paulo – SP: Contexto, 2010. RICHMANN, Roseli. Estudos sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2005. FONSECA, S. G.; SILVA, M. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas. Papyrus. BLAINEY, Geoffry. Uma breve História do mundo. 2 ed. São Paulo: Fundamento, 2010.</p>



509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas.</p> <p>EMENTA: Concepções e abordagens teóricas e metodológicas do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento matemático na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetivos e função social do conhecimento matemático. Análise de currículos para o ensino da Matemática. O papel do professor e o ensino da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como eixo central para análise e reflexão da práxis pedagógica. Elaboração de recursos e materiais didáticos para o ensino da Matemática. Avaliação e análise crítica do conhecimento matemático nas propostas apresentadas nos livros didáticos.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>SMOLE, K.; DINIZ, M. I. (Orgs.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades Matemáticas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>PANIZZA, M. et al. Ensinar matemática na educação infantil e nos anos iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>PAVANELLO (Org.). Matemática nas séries Iniciais do Ensino Fundamental: a pesquisa e a sala de aula. São Paulo: SBEM, 2004.</p> <p>D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. 10 ed. Campinas: Papirus, 2005.</p> <p>KAMII, Constance. A criança e o número: implicação da teoria de Piaget. Ed Papirus, 1988.</p>
509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Concepções de texto. Gêneros textuais e as práticas de oralidade, leitura e produção escrita: princípios teóricos e implicações pedagógicas. Leitura do texto literário. Práticas de análise linguística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise de materiais didáticos. Avaliação e análise crítica dos livros didáticos de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação em língua portuguesa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.</p> <p>EVANGELISTA, A. A. M. et al (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p> <p>GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.</p> <p>KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Ed. Kaygangue, 2005.</p> <p>KOCH, I. V.; ELIAS, V. E. Ler e compreender os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>PAIVA, A. et al. (Orgs.) Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

509	<p style="text-align: center;">GESTÃO EDUCACIONAL I</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: <i>A escola como instituição, sua constituição histórica, sujeitos e Organização; suas relações de influência face à política educacional e o entorno social. Paradigmas da gestão educacional e a constituição da escola contemporânea: trajetória e necessidades na perspectiva da democratização educacional.</i></p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ALVES, Gilberto. A produção da escola pública contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2005.</p> <p>LOURAU, René. A análise institucional. Petrópolis: Vozes, 1996.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.</p> <p>PARO, Vitor Henrique. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.</p>
509	<p style="text-align: center;">GESTÃO EDUCACIONAL II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: <i>A gestão escolar e sua interface com a política educacional: repercussões para a Organização escolar e o trabalho do pedagogo. O projeto político-pedagógico e a formação continuada de professores enquanto processos pedagógicos centrais da gestão escolar e do desenvolvimento institucional da escola.</i></p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ANDRADE, Dalila Oliveira. FERREIRA, Elisa Bortolosi. (Orgs.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.</p> <p>CARIA, Alcir de Souza. Projeto político-pedagógico: em busca de novos sentidos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.</p> <p>CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.</p> <p>VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lucia Maria Resende de (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.</p>



509	<p style="text-align: center;">LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: O papel da arte, da ludicidade e dos jogos na escola e no processo de constituição dos sujeitos. Fundamentos, conteúdos básicos e metodologia do trabalho com a musicalização, artes visuais, dança, teatro e jogos. Estudo das relações entre corpo e educação. A expressão corporal como dimensão da linguagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Resgate histórico das brincadeiras e músicas infantis e suas relações na constituição da infância.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BRITO, T. A. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2003.</p> <p>BROUGERE, G. Brinquedo e cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: ArteMed, 2005.</p> <p>SANTOS, S. M. P. dos (Org). A ludicidade como ciência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.</p>
509	<p style="text-align: center;">METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Aspectos gerais do trabalho científico. Diretrizes metodológicas para a leitura, compreensão e documentação de textos e elaboração de seminários, artigo científico, resenha e monografia. Processos e técnicas de elaboração do trabalho científico. Ciência: conceito, características, método. O papel da pesquisa na universidade e na sociedade. Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação. Características gerais do projeto de pesquisa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho na graduação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.</p> <p>ANDRÉ, M. (Org.). O Papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo. Papyrus. 2001.</p> <p>CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2007.</p> <p>DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>GATTI, B. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília. Plano. 2002.</p>



509	<p style="text-align: center;">PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Pedagogia: natureza, concepções e finalidades. Práxis e Prática Educativa. Prática educativa escolar e suas relações no contexto histórico, político, social e cultural. Investigações na prática educativa escolar em seus diferentes aspectos: função política e social da escola; a escola e seu entorno; projeto político pedagógico; organização do trabalho pedagógico; currículo; significado e tratamento do conhecimento/espacos e tempos de aprendizagem; processos avaliativos; profissionais da escola; processos e práticas de gestão escolar.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>ALARCAO, I. <i>A escola reflexiva e nova a racionalidade</i>. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia da autonomia</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>PIMENTA, S. G. <i>Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas</i>. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>VÁZQUEZ, A. S. <i>Filosofia da práxis</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.</p> <p>VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). <i>Escola: espaço do projeto político pedagógico</i>. Campinas: Papyrus, 1998.</p>
509	<p style="text-align: center;">PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Prática educativa escolar e suas relações no contexto histórico, político, social e cultural. Conhecimento e função social da escola. Concepção problematizadora de educação. Problematização do cotidiano da escola e do processo ensino-aprendizagem em suas dimensões filosóficas, políticas, sociológicas, psicológicas, Organizacionais e didáticas.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>CUNHA, R. B.; VAL TOLEDO PRADO, G. (Orgs.). <i>Percursos de autoria: exercícios de pesquisa</i>. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i>. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). <i>Cartografias do trabalho docente</i>. Campinas: Mercado das Letras, 1998.</p> <p>RIBEIRO, M. L. S. <i>Educação escolar e práxis</i>. São Paulo: Iglu, 1991.</p> <p>ZABALA, A. <i>A prática educativa: como ensinar</i>. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

509	<p style="text-align: center;">PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Abordagens de pesquisa. Concepções de pesquisa em educação. Problematização da prática educativa escolar na perspectiva da pesquisa científica. Projeto de pesquisa: concepção e fases. Tipos de pesquisa e técnicas de coleta e análise de dados. Elaboração do projeto de pesquisa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BOGDAN, R.; BIKLEN, S. <i>Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria da educação e aos métodos</i>. Porto: Porto Ed., 1994.</p> <p>BORTONI-RICARDO, S. M. <i>O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa</i>. São Paulo: Parábola, 2008.</p> <p>GAMBOA, S. S. <i>Pesquisa em educação: métodos e epistemologias</i>. Chapecó: Argos, 2007.</p> <p>GONSALVES, E. P. <i>Conversas sobre iniciação à pesquisa científica</i>. Campinas: Alínea, 2003.</p> <p>ZEICHNER, K.; PEREIRA, J. D. <i>A pesquisa na formação e no trabalho docente</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.</p>
509	<p style="text-align: center;">PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Pressupostos epistemológicos e vertentes teóricas da avaliação e planejamento. Considerações sobre o planejamento da Educação Básica no Brasil. Avaliação como política numa perspectiva histórica e conceitual. Níveis, tipos e modalidades de avaliação de sistemas, Organizações, programas e projetos educacionais. Aspectos metodológicos de avaliação educacional. Indicadores e qualidade em educação. Análise de experiências e práticas vigentes em avaliação educacional na Educação Básica. Metodologia para avaliação institucional.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. <i>Avaliação institucional: teoria e experiências</i>. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>BONAMINO, A., BESSA, N. Franco (Orgs.). <i>Avaliação da Educação Básica – Pesquisa e gestão</i>. São Paulo: Loyola, 2004.</p> <p>CARIA, A. de S. <i>Projeto político-pedagógico: em busca de novos sentidos</i>. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.</p> <p>ESTEBAN, M. T. (Org.). <i>Escola, currículo e avaliação</i>. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>FREITAS, L. C. de et. al. <i>Avaliação educacional</i>. Petrópolis: Vozes, 2009.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

509	<p style="text-align: center;">PRÁTICAS EDUCATIVAS DO/NO CAMPO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Educação do campo: políticas e práticas. Trajetória da educação rural no Brasil. A emergência da educação do campo. A relação sociedade civil e Estado na proposição da educação do campo. Políticas e práticas educativas da educação do campo. Experiências da Pedagogia da alternância. As especificidades da escola do campo.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por uma educação do campo", 2002.</p> <p>CAMPOS, Samuel Pereira. Práticas de letramento no meio rural brasileiro. A influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. Tese (doutorado em Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 2003.</p> <p>LEITE, S.C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1999.</p> <p>SOUZA, M.A. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.</p> <p>TERRIEN, J; DAMACENO, M.N (Orgs). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.</p>
509	<p style="text-align: center;">SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: As relações existentes entre a gestão educacional e o trabalho docente nos contextos interno e externo da escola. As demandas emergentes que interferem na Organização escolar e no exercício da docência Análise de práticas docentes e de gestão escolar nos níveis e modalidades da Educação Básica. Seminários de articulação teórico-práticos sobre a ação gestora e docente na Educação Básica.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CAMPOS, C. M. Gestão escolar e docência. São Paulo: Paulinas, 2010.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. et al. Educação escolar: políticas, estrutura e Organização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>PINTO, Umberto de Andrade. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>VASCONCELLOS, C. S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.</p> <p>VIEIRA, S. L. Educação Básica: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

509	<p style="text-align: center;">ORIENTAÇÃO AO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO (OTCC)</p> <p>CARGA HORÁRIA: 34 horas</p> <p>EMENTA: Etapas do processo de produção de Pesquisas Científicas e a Comunicação de Trabalhos Científicos. Técnicas de Organização de trabalho científico e análise de dados. Elaboração de resumos, resenhas e fichamentos. Normalização do texto monográfico.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BASTOS, L. R. et al. Manual para Elaboração de Projetos e Relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000</p> <p>LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.</p> <p>MEDEIROS, J. B. Redação científica: a prática de fichamentos resumos e resenhas. São Paulo: Atlas, 2000.</p> <p>SCANDAR, Jamil I. Normas da ABNT Comentadas para trabalhos científicos. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2004.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p>
509	<p style="text-align: center;">TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: O processo de comunicação e tecnologias/mídias. Tecnologias/mídias em diferentes perspectivas: conceitos, histórico e usos sociais. Abordagem teórico, prática das tecnologias/mídias e sua relação com a educação presencial e a distância. Políticas educacionais relacionadas à tecnologia da informação e comunicação.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BARRETO, Raquel Goulart, Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Disponível em e acessado em 30 de outubro de 2011.</p> <p>FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 93p.</p> <p>LÉVY, Pierre, Tecnologias da Inteligência. Trad. Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, pp.21-27.</p> <p>PRETTO, Nelson, Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. Disponível em e acessado em 17 de setembro de 2011.</p> <p>SILVA, Márcia Barbosa, Educação e Mídias: uma relação delicada in Revista Olhar de Professor. 2011, v.14, n.1, p.15-26 Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3482/2500</p>



509	<p style="text-align: center;">VIOLÊNCIAS E INDISCIPLINA NA ESCOLA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Violências, bullying e (in)disciplina no contexto escolar contemporâneo. Violência e indisciplina e suas implicações nos processos de gestão da escola, currículo e na relação família-escola. Gestão da (in)disciplina em sala de aula: contratos pedagógicos e assembleias de classe. A Organização escolar e o enfrentamento da violência e da indisciplina.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ABRAMOVAY, M. et al. Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002.</p> <p>AQUINO, J. G. Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2002.</p> <p>CANÁRIO, R.; ALVES, N. escola e exclusão social: das promessas às incertezas. Análise Social, v. 38, p.169, 2004, p.981-1010</p> <p>FANTE, C. Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas – SP: Verus, 2005.</p> <p>FERNÁNDEZ, I. Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.</p> <p>GALVÃO, A. et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010</p> <p>GOTZENS, C. A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p> <p>TIGRE, M. G. E. S. Violência na escola: reflexões e análise. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.</p>
------------	---



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

DEPARTAMENTO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS - DELIM	
CÓDIGO	
505	<p style="text-align: center;">LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS</p> <p>Carga horária: 68 horas.</p> <p>EMENTA: A história dos movimentos políticos organizados por associações de surdos e suas conquistas. Os conceitos iniciais básicos sobre deficiência auditiva (surdez) e indivíduo surdo: identidade, cultura e educação. O processo de aquisição da linguagem da pessoa surda. Caracterização dos órgãos fonoarticulatórios. Quadro fonético. Como se desenvolveram as línguas de sinais e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. As singularidades linguísticas. A forma e estruturação da gramática da LIBRAS e o conjunto do seu vocabulário. Bilinguismo.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, Duarte, W. Dicionário enciclopédico trilingue da língua de sinais brasileira. 3 ed. SP, Ed. Edusp, 2008. 2v.</p> <p>CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 4 ed. Porto Alegre, Mediação, 2004.</p> <p>LIMEIRA DE SÁ, N. R. Cultura, poder e educação de surdos. Paulinas, SP, 1 ed. 2010.</p> <p>QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre, Artmed, 2008.</p> <p>SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.</p>



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DELET	
CÓDIGO	
506	<p style="text-align: center;">LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO ACADÊMICO</p> <p>Carga horária: 68 horas.</p> <p>EMENTA: Prática de leitura e produção de diferentes gêneros textuais numa perspectiva enunciativo-discursiva. A escrita coesa e coerente de textos. Prática de análise linguística relacionada às inadequações gramaticais constatadas na produção do aluno.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ANTUNES, I. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.</p> <p>FARACO, C. A.; TEZZA, C. Oficina de texto. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.</p> <p>GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade. São Paulo: Ática, 2008.</p> <p>KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. 2.ed. 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>_____. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.</p>

Obs: Todas as ementas foram analisadas e alteradas tendo em vista a reformulação proposta para o curso.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

3.3 INTEGRAÇÃO GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Os docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia estão vinculados aos Departamentos de Educação e de Pedagogia. São docentes que atuam nas disciplinas vinculadas aos eixos de Formação Básica Geral e de Estágio Curricular Supervisionado. E, ainda, há um número significativo de professores, dos referidos departamentos, que atuam no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da UEPG. Em função desse contexto, a grande maioria dos docentes que atuam no curso desenvolve atividades articuladas à pesquisa, coordena grupos de estudos, orienta alunos na iniciação científica, trabalho de conclusão de curso – TCC, dissertações e teses. Essas atividades têm permitido uma aproximação entre a graduação e a pós-graduação; da mesma forma, têm possibilitado a alguns alunos concluintes do curso de graduação a aprovação em seleções de Mestrado, dando continuidade às pesquisas que tiveram a sua gênese no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

3.4 MATRIZ CURRICULAR - (respeitar o formato para núcleos temáticos, eixos curriculares ou áreas de conhecimento e/ou respeitando as DCNs e ainda ao modelo fornecido pela PROGRAD/DIVEN) (**anexo VI**)



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

3.4.1 – MATRIZ CURRICULAR DESCRITIVA

1º ANO	CH
História da Educação	68
Filosofia da Educação I	102
Psicologia da Educação I	68
Sociologia da Educação I	68
Educação, diversidade e cidadania	68
Didática I	68
Pesquisa e Prática Pedagógica I	102
Gestão Educacional I	68
Ludicidade, Corporeidade e Arte	68
Tecnologia da Informação da Comunicação* Disciplina à Distância	68
Metodologia da Pesquisa em Educação	68
	816

2º ANO	CH
História da Educação Brasileira	102
Filosofia da Educação II	68
Psicologia da Educação II	68
Sociologia da Educação II	68
Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	102
Política e Organização da Educação Brasileira	102
Pesquisa e Prática Pedagógica II	102
Gestão Educacional II	68
Didática II	68
Alfabetização e Letramento	68
	816
3º ANO	CH



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	102
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I	102
Pesquisa e Prática Pedagógica III	102
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Matemática	102
Fund. Teóricos Met. da Língua Portuguesa	102
Fund. Teóricos Met. da História	68
Fund. Teóricos Met. da Geografia	68
Fund. Teóricos Met. das Ciências Naturais	68
Educação e Currículo	68
Psicologia da Educação III	68
	850

4º ANO	CH
Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ens. Fundamental	102
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II	102
Educação Inclusiva	68
Trabalho e Educação	68
Planejamento e Avaliação	68
Libras	68
Seminário de Docência e Gestão na Educação Básica	102
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	34
Educação em Espaços Não Formais	68
*Disciplina de diversificação e aprofundamento	68
*Disciplina de diversificação e aprofundamento	68
	816



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

*Disciplinas do núcleo de Diversificação e Aprofundamento. Os acadêmicos deverão cursar no mínimo duas disciplinas deste núcleo.

3.5 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A prática, como componente curricular articulador, será desenvolvida ao longo do curso, num total de 408 horas, enfatizando a escola como campo de trabalho e estudo do gestor e do professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A importância e a definição do espaço da prática nos cursos de formação de professores da Educação Básica explicitam-se na Resolução CNE/ CP nº 2, no Art. 1º, Inciso I, no qual se indica que deverão ser cumpridas 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, numa perspectiva de relação teoria-prática.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, os núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação e de estudos integradores

deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início. (2005, p. 12).

Mais adiante, essa proposição é fortalecida, destacando-se a necessária integração teoria-prática:

Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, idéias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados. (2005, p. 13).

Nessa dimensão, a Resolução CEPE nº 06/2007 e alterada pela Resolução



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

CEPE nº159/2008, referente à disciplina Prática Articuladora, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, define:

“Art. 2º Entende-se por disciplina Articuladora uma das disciplinas de cada série do curso que:

- I - Coordene a articulação da prática pedagógica enquanto componente curricular, respeitadas as peculiaridades do curso;
- II – Articule conhecimento na série e oportunize espaço de discussão e espaço aberto para entrelaçamento com outras disciplinas da série, bem como com os demais professores que as ministram;
- III - Apresente uma integração horizontal com as disciplinas ou núcleos de conhecimento da série e uma integração vertical compreendendo uma seqüência lógica e um aprofundamento cada vez maior.

Em consonância com a legislação e com os pressupostos destacados, a Prática Articuladora no curso de Pedagogia será assim constituída, numa perspectiva de unidade teoria-prática:

Pesquisa e Prática Pedagógica I	1º Ano	102 h
Pesquisa e Prática Pedagógica II	2º Ano	102 h
Pesquisa e Prática Pedagógica III	3º Ano	102 h
Seminários de Docência e Gestão	4º Ano	102 h

DELINEAMENTO DA PRÁTICA ARTICULADORA INTRA E INTERSÉRIES PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I – 1º ANO

No 1º ano o processo de análise e compreensão do trabalho docente inicia-se com a aproximação do acadêmico com o seu campo de estudo e trabalho, numa perspectiva investigativa. Serão priorizadas a observação e a problematização da Escola/Educação Básica, no sentido de apreender questões sobre sua função e organização. Nesse âmbito, serão direcionados alguns eixos de análise: função social da escola; projeto político-pedagógico; organização do trabalho pedagógico; organização curricular; significado do conhecimento escolar; aspectos estruturais e organizacionais; formação dos profissionais da escola; o entorno escolar; as novas demandas da realidade escolar/social.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Assim, tem-se como objetivos:

- Favorecer a aproximação do aluno com a escola como espaço de exercício profissional e como objeto de estudo/pesquisa.
- Desencadear a problematização da prática educativa escolar, com vistas aos projetos de investigação a serem desenvolvidos durante o curso.
- Promover a análise da prática educativa escolar em suas diferentes dimensões, favorecendo a articulação com os referenciais teóricos e demais disciplinas da série.
- Orientar a compreensão da teoria no contexto da prática pedagógica, nas suas dimensões de docência e gestão.
- Articular as formulações realizadas com a disciplina de Metodologia da Pesquisa, no sentido desta oferecer instrumental para os processos de observação e problematização da prática educativa escolar.

O trabalho proposto na disciplina tem como intuito alavancar um percurso de investigação sobre a prática educativa escolar, orientando a construção do conhecimento sobre a docência e a gestão, num movimento teórico-prático. A construção desse conhecimento inicia-se neste momento do curso e continua na série posterior, articulando-se com a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II, num processo crescente de compreensão e sistematização, na interação com a escola.

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II – 2º ANO

O objetivo que se busca neste espaço é um trabalho de estudo, reflexão e análise sobre a prática pedagógica na perspectiva da pesquisa e da produção do conhecimento. A partir da problematização realizada na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, no 1º ano, tem-se um mapeamento de questões que exigem novas compreensões e uma postura investigativa no âmbito do curso. Dessa forma, a prática impulsiona alunos e professores a buscarem novos conhecimentos, numa relação com o conhecimento científico abordado nas disciplinas componentes do curso, as quais, como teoria, instrumentalizam, oferecem suporte para a compreensão da prática e contribuem para avanços na educação. Tal movimento se faz num processo de contraste, ora de integração, ora de negação entre atividade teórica e atividade prática, elementos constitutivos da “práxis”, entendida como ação transformadora.

Espera-se, nesse contexto, relacionar as questões já disponíveis sobre a fun-



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ção e organização da escola, articulando-as aos processos de ensinar e aprender na sala de aula, nas suas dimensões filosóficas, sociológicas, culturais, psicológicas, políticas, organizacionais e didáticas.

São objetivos da disciplina:

- Favorecer a aproximação do aluno com a escola/sala de aula – espaço da atividade docente e objeto de pesquisa.
- Estabelecer articulação entre as observações, problematizações e formulações realizadas na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I e o cotidiano da sala de aula.
- Criar espaços de articulação entre os conhecimentos das disciplinas componentes do curso (conteúdos teóricos de referência), os processos de ensinar e aprender na escola e as práticas de gestão na perspectiva da pesquisa.
- Desencadear a elaboração do projeto de pesquisa, fase inicial do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em função dos citados objetivos, os alunos continuarão a sua inserção na Educação Básica, nos segmentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, aprofundando as problematizações e trazendo à tona temas que constituem a prática pedagógica. O diagnóstico e os estudos realizados na 1ª e na 2ª séries do curso serão balizadores de questões a serem abordadas e vivenciadas nos Estágios na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A perspectiva da pesquisa aponta para a necessidade de um trabalho coletivo entre os professores do curso e as escolas em que se realizará a prática dos alunos. Para tanto, serão realizados seminários integradores, periodicamente, oportunizando a integração entre os professores e a análise multi e interdisciplinar sobre as temáticas emergentes, auxiliando os alunos no exercício de construção do projeto de pesquisa que será elaborado na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica III.

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III - 3º ANO

Numa perspectiva de continuidade da formação profissional é imprescindível manter os vínculos com as problematizações, referenciais teóricos, reflexões e análises realizadas ao longo do curso, garantindo-se o movimento teórico-prático. Dessa maneira, o percurso de formação avança na direção da elaboração do projeto de



pesquisa. O objetivo é que haja um avanço no processo de investigação científica, sem perder de vista a compreensão e a interpretação dos processos de ensinar e aprender na escola e suas relações com os contextos mais amplos.

Assim, a partir da contínua problematização, do debate de situações contextualizadas no estágio e nos demais componentes curriculares, das referências teórico-pedagógicas já incorporadas pelo estudo nas disciplinas anteriores, o acadêmico terá elementos para elaborar o projeto de pesquisa. Nesse enfoque, busca-se também uma relação entre a experiência já vivenciada pelo aluno, dos conhecimentos pedagógicos (conjunto de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação) e dos conhecimentos específicos das áreas do ensino, sempre na relação com as necessidades e desafios do trabalho docente.

Nesse contexto será fundamental o contato, o conhecimento e a análise de pesquisas já realizadas em educação, oportunizando ao aluno ampliar seu referencial e repertório sobre a investigação da prática educativa escolar, bem como sobre processos de coleta, análise e tratamento de dados.

Assim, esse conjunto de processos estará em movimento durante a elaboração do projeto de pesquisa, que será desenvolvido efetivamente no 4º ano, incorporando toda uma trajetória construída no contexto do curso.

Tem-se como objetivos:

- Orientar a análise sobre concepções e métodos de pesquisa em educação.
- Orientar e acompanhar os acadêmicos na elaboração do projeto de pesquisa.
- Possibilitar a leitura, a interpretação e a compreensão dos diferentes enfoques da pesquisa educacional.
- Favorecer a análise de situações contextualizadas na prática educativa escolar, nas dimensões filosóficas, políticas, sociais, culturais, organizacionais, sociológicas, psicológicas, didáticas e metodológicas.
- Compartilhar os estudos e as investigações na área de educação.
- Estimular a produção e a socialização do conhecimento científico em educação.
- Relacionar os estudos aos Estágios de Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e de Gestão na Educação Básica.



SEMINÁRIOS DE DOCÊNCIA E GESTÃO (4º ANO)

Visando a dar continuidade à articulação delineada desde o início do curso e possibilitando chegar a uma síntese do processo de formação, evidencia-se a necessidade de criar espaços que permitam a análise tanto do trabalho docente quanto do pedagógico. Nesse sentido, a prática articuladora durante o 4º ano do curso criará momentos e espaços de reflexão teórico-prática sobre as relações existentes entre a docência e a gestão educacional.

Para tanto, a perspectiva de articulação ocorrerá através da análise de situações reais existentes na gestão educacional e no trabalho docente nos contextos interno e externo da escola, em diferentes níveis e modalidades da educação básica. Nessa perspectiva, busca-se oferecer ao acadêmico do curso de pedagogia uma visão ampla sobre o exercício profissional dos pedagogos, além de propiciar-lhe subsídios teóricos e práticos para a compreensão das possibilidades e limites da atuação profissional.

Nesse contexto será imprescindível a análise de práticas docentes e de gestão educacional, de forma a aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso nas diferentes áreas do conhecimento, permitindo aproximações sucessivas da realidade, buscando a compreensão das relações existentes entre docência e gestão educacional em uma perspectiva de constante reconstrução. Dessa forma, a docência e a gestão educacional são entendidas como prática social de intervenção na realidade, tendo em vista sua transformação.

A disciplina tem como objetivos:

- Oferecer subsídios teóricos e práticos para a análise sobre o trabalho docente e a gestão educacional na atualidade.
- Possibilitar a reflexão sobre as possibilidades e os limites da ação gestora e docente face aos atuais encaminhamentos político-educacionais.
- Compartilhar experiências docentes e de gestão educacional, relacionando-as às exigências sociais, políticas e pedagógicas da realidade.
- Estimular a análise da realidade educacional.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

- Ampliar as possibilidades de intervenção dos futuros profissionais na realidade escolar e educacional.
- Realizar a articulação entre os fundamentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso com a atuação profissional dos pedagogos no exercício da docência e da gestão educacional.

Espera-se que a articulação proposta possibilite aos acadêmicos a compreensão sobre as possibilidades e os limites da ação gestora e docente no contexto escolar e educacional.

3.6 ORGANIZAÇÃO - FORMATO DOS ESTÁGIOS

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O Estágio Curricular Supervisionado, compreendido como ato educativo imprescindível à formação profissional, configura-se como um componente curricular que tem a responsabilidade de promover a práxis e a inserção nos espaços da prática profissional do pedagogo em formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

Tem como objetivo a integração do processo de formação do aluno, futuro profissional da docência, considerando o campo de atuação como objeto de análise e interpretação crítica, a partir dos vínculos com as disciplinas do curso.

Trata-se de uma área de conhecimento que permite a interação entre as várias disciplinas cursadas durante a formação do professor. É o momento de o estagiário avaliar os saberes e conhecimentos docentes adquiridos ao longo de sua formação inicial, momento de reflexão de aproximação entre a universidade e o campo de trabalho no qual vai atuar. Pimenta & Lima (2009, p. 43) afirmam que "é o estágio que possibilita os futuros profissionais aproximarem-se da escola ajudando-os a compreenderem a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profes-



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

sional".

Com base na **Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002**, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, a carga horária destinada ao Estágio Curricular obrigatório, requisito para a obtenção de diploma, apresenta-se com 408 horas, distribuídas ao longo da segunda metade do curso.

Estágio Curricular Supervisionado de Docência em Educação Infantil	3º Ano	102 h
Estágio Curricular Supervisionado de Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4º Ano	102 h
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I	3º Ano	102 h
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II	4º Ano	102 h

O Estágio Curricular não obrigatório, possibilidade prevista pela **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**, que dispõe sobre o estágio de estudantes, será desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória, institucionalizada pela **Resolução CEPE 056 de 24 de março de 2009** e pelo Colegiado de cada Curso.

Em conformidade com o preconizado na **Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006**, que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**, o Estágio Curricular, obrigatório e não obrigatório, é entendido, neste projeto, como uma das formas de integralização de estudos propostos nos diferentes núcleos de composição do curso, "de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências" (2006, p.5) nas áreas previstas.

Assumir uma concepção de prática como componente curricular, conforme prevê o **Parecer CNE/CP Nº 9/2001**, que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, implica



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

[...] "vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, 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". (2001, p.23)

A forma como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado se constitui na definição de suas finalidades, de seus objetivos, de sua proposta metodológica atribui ao estágio configurações peculiares em relação às demais disciplinas dos cursos. Muito mais do que uma atividade pontual, ele representa um rico momento de aprendizagem e amadurecimento profissional, na medida em que permite a maior compreensão acerca da sua prática pedagógica, bem como a de outros profissionais da educação e da própria escola enquanto espaço de desenvolvimento profissional.

Suas ações são expressas por meio de atividades de ensino-aprendizagem realizadas sob a coordenação da universidade, a partir da vivência dos alunos em ambientes institucionais como oportunidade de aprendizagem para o exercício de uma atividade profissional. Por isso, planejar ações coletivas e articular-se com os sistemas de ensino é tarefa permanentemente desempenhada por nossa instituição.

A prática vivenciada e relatada por todos os acadêmicos de Pedagogia, nos diferentes tempos e lugares, revela conceitos e inquietações a serem refletidos e estudados. Assim, a mediação entre professores orientadores, supervisores de estágio e acadêmicos produz um movimento capaz de potencializar a problematização, a reflexão e a interferência na e sobre a prática pedagógica que ocorre nos diferentes campos de estágio, de forma viável, constante e efetiva. Tal movimento há que entrecruzar referências estabelecidas nas disciplinas específicas e especialmente nas articuladoras, oportunizando avanços na compreensão e elaboração das atividades de pesquisa em andamento no contexto do curso.

Conforme orienta Cury (2004, p. 2), "[...] práticas de ensino e estágio se distinguem por sua especificidade, mas não por suas finalidades maiores. A diferença



se situa no caráter legal de umas e de outro.” Dessa forma, entende-se que toda a trajetória estabelecida pelas disciplinas articuladoras, em especial as de Pesquisa e Prática Pedagógica, por seus objetivos e encaminhamentos teórico-metodológicos, hão de subsidiar e ao mesmo tempo alimentar-se das propostas desenvolvidas no estágio, momento em que a competência profissional do acadêmico encontra suas primeiras possibilidades de enfrentamento e avaliação num contexto real e multifacetado. As vivências, os registros e conhecimentos constituídos e ressignificados numa ação reflexiva e intencional dos estágios devem articular-se aos projetos de pesquisa, que constituirão um trabalho acadêmico consistente na medida em que traduzem o esforço de compreensão da realidade profissional do pedagogo e na síntese de todos os objetivos traçados neste projeto de curso.

A garantia de legitimidade do estágio pelo atendimento das determinações legais vigentes, a construção do compromisso com a formação inicial e continuada dos professores, que constituem as redes de ensino e a viabilização da interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo, são os desafios que o estágio no Curso de Pedagogia se propõe a enfrentar.

Referir-se ao estágio implica a conseqüente referência à formação continuada dos profissionais que atuam nas redes de ensino e servem de interlocutores preciosos e fundamentais na consolidação de cada projeto. A cada acadêmico que adentra em uma escola, em uma sala de aula ou em um outro espaço social educativo para vivenciar uma experiência de docência e gestão orientada, um outro profissional mais experiente disponibiliza-se para o exercício tão importante de reflexão, análise e ressignificação de sua prática.

Nesse sentido, a ideia de que o estágio é uma via de mão dupla ganha materialidade, pois, inevitavelmente, os saberes da docência e da gestão se constituem e circulam entre os sujeitos envolvidos no processo, num movimento de ensino e aprendizagem, de produção e socialização de conhecimento entre a academia, a escola e a sociedade, que oportuniza condições de reflexão sobre a profissionalidade do futuro professor e a do supervisor técnico e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento profissional de ambos.

Dessa forma, ao conceber uma proposta de estágio que pretenda superar uma prática descontextualizada, artificializada, aplicacionista, ou ainda de cumprimento de carga horária, um compromisso com as possibilidades de superação dos



limites acadêmicos está implícito.

As atribuições de cada sujeito no contexto das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado são definidas pela **Resolução CEPE 017, de 6 de março de 2006**, que aprova o **Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciaturas da UEPG**.

A carga horária total das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia estará prevista no corpo do horário da série, conforme especificações do Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciaturas, sendo que:

- ✓ Da carga horária total da disciplina, 50% serão destinadas a atividades teórico-práticas e orientações coletivas (aulas) na UEPG.
- ✓ Da carga horária total da disciplina, 50% serão destinadas a atividades teórico-práticas desenvolvidas nos campos de estágio e orientações individuais, atendendo as especificidades do projeto da disciplina de estágio.
- ✓ O registro de frequência das aulas, das atividades teórico-práticas e das orientações coletivas será feito convencionalmente em diário de classe, e as demais atividades serão indicadas em formulários próprios, com registro em campos específicos no referido diário.

A supervisão das atividades do Estágio Curricular Supervisionado dar-se-á sob a forma de **supervisão semidireta**, que consiste no acompanhamento e orientação do estagiário por meio de orientações individuais e coletivas na UEPG ou no campo de estágio, bem como de visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo professor orientador, que manterá contatos com a unidade concedente.

Tal forma de acompanhamento busca viabilizar uma ação efetiva e real no contexto da formação dos professores, ao mesmo tempo em que reafirma a característica fundamental da disciplina de Estágio, uma vez que oportuniza o movimento de estudo e reflexão na e sobre a prática pedagógica, ao garantir, além dos recursos humanos necessários, o espaço/tempo para que a mediação entre professores e acadêmicos aconteça tanto na universidade quanto nas escolas.

A manutenção dos encaminhamentos teórico-metodológicos trilhados nos anos anteriores, na crescente busca da compreensão da prática pedagógica, e o direcionamento para o foco da intervenção no âmbito da docência na Educação Infantil caracterizam esta etapa do percurso formativo em andamento. A proposição



de intervenção na realidade traz à tona a necessidade de retomada das reflexões, estudos e princípios necessários para a composição de uma proposta articulada entre teoria e prática.

Nesse sentido, o estágio em si constitui-se como uma ação que envolve elementos inerentes ao curso e também elementos externos, como a escola e seus personagens, e se apresenta como o locus privilegiado para a efetiva construção de uma formação que não é espontânea, conforme afirma o Parecer CNE/CP 28/02: "O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências".

As disciplinas de estágio Curricular Supervisionado apresentam objetivos gerais que norteiam seus encaminhamentos, guardadas as especificidades das áreas de trabalho. Na ação coletiva prevista neste projeto e no olhar direcionado de todos os professores envolvidos no curso, tais objetivos encontrarão a formação de um pedagogo ciente de si e da sua profissionalidade, comprometido com sua função social.

O peso atribuído à importância dessa forma de integralização dos estudos relativos à formação de professores se percebe na consistência com que o projeto define as áreas de implementação do estágio, focando e distribuindo as possibilidades de ação na docência e na gestão. Isso se faz de forma a garantir que, nas intermediações com as práticas de ensino e o estágio, todo o sólido referencial teórico constituído ao longo do curso encontre ressonância capaz de formar um profissional consciente de seu papel na sociedade.

Os objetivos gerais das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UEPG são os seguintes:

- Possibilitar a reflexão sobre a importância da formação acadêmica profissional e pessoal do acadêmico-estagiário, considerando a sua inserção no contexto da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e no contexto da Gestão da Educação Básica.
- Viabilizar a apropriação dos subsídios teórico-práticos indispensáveis, que favoreçam a independência, autonomia e criticidade no planejamento, execução e avaliação do estágio de Docência na Educação Infantil e nos Anos



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão da Educação Básica.

- Garantir a construção coletiva de alternativas teórico-metodológicas para o encaminhamento das problematizações estabelecidas a partir das vivências em campo de estágio.
- Explicitar a importância de sólida fundamentação teórica, na mobilização de competências, habilidades e postura profissional ética.
- Oportunizar situações em que o acadêmico seja levado a estabelecer relações com as disciplinas do curso num processo reflexivo, subsidiado pelos conhecimentos teórico-metodológicos vivenciados na disciplina articuladora da série.
- Oportunizar situações de estágio e de discussão e análise das mesmas, com o intuito de que o acadêmico reconheça a importância da atuação do professor e do gestor enquanto profissional que pesquisa e reflete sobre sua própria prática, produzindo e disseminando conhecimentos.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3º ano – 102 horas

Neste primeiro momento de intervenção no contexto escolar, os acadêmicos estagiários, já tendo se aproximado e problematizado acerca do universo da Educação Infantil nos anos anteriores do curso, definirão, a partir de um processo de investigação e diagnóstico da realidade escolar, elementos para constituir um Projeto de Estágio, no qual sintetizarão as competências, conhecimentos e saberes acumulados ao longo de sua formação.

Os eixos de análise e intervenção permanecem vinculados aos propostos na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, uma vez que o foco do trabalho de compreensão da profissionalidade docente não se altera. Assim, nesta disciplina, os projetos de estágio se consolidarão como ações para refletir, estudar, interferir e rever a própria ação, respeitados os eixos citados, as questões relativas à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e suas especificidades.

O aprender a fazer e ser professor da Educação Infantil encontrará respaldo nas mediações em sala de aula e em escolas das redes de ensino, além de integrar-se às disciplinas da série, que articulam e fundamentam os conhecimentos e



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

saberes específicos para esse processo.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA I

3º ano – 102horas

O Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I se constitui em uma das disciplinas do Curso de Pedagogia que tem como objeto a inserção do acadêmico no contexto de trabalho da gestão escolar na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prevendo situações de estágio fundamentadas em discussões e análises teóricas com o intuito de que o aluno reconheça a importância da atuação do pedagogo na gestão da escola enquanto profissional que pesquisa e reflete sobre sua prática profissional, produzindo e disseminando conhecimentos.

Para tanto, o Estágio em Gestão na Educação Básica I prevê atividades de observação e participação (que ocorrem concomitantemente) do acadêmico-estagiário no trabalho desenvolvido pela equipe gestora da escola (pedagogo, coordenação pedagógica, direção) e também intervenções na escola-campo de estágio junto aos professores, alunos e pais a partir de uma temática pertinente às problemáticas vivenciadas pela/na escola de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Enquanto pedagogo em formação, as atividades desenvolvidas no estágio em gestão serão desenvolvidas prevendo a observação e reflexão sobre a prática dos profissionais que atuam na gestão da educação básica com o objetivo de oportunizar ao acadêmico experiências significativas no espaço da gestão pedagógica, administrativa e comunitária das instituições escolares.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

4º ano – 102 horas



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Na etapa final da sua formação inicial, e já tendo muito claro os fundamentos e inquietações que dirigem sua profissionalização, uma nova oportunidade de exercitar a docência se coloca aos acadêmicos como um momento de intervenção mais amadurecido e consistente, pois traz consigo a experiência e os referenciais teórico-metodológicos dos anos anteriores.

Os acadêmicos estagiários, já tendo se aproximado, problematizado, interferido e avaliado a própria ação docente, definirão, no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de um processo de investigação e diagnóstico da realidade escolar, elementos para constituir um Projeto de Estágio, no qual sintetizarão as competências, conhecimentos e saberes acumulados ao longo de sua formação.

Os eixos de análise e intervenção permanecem vinculados aos propostos na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, uma vez que o foco do trabalho de compreensão da profissionalidade docente não se altera. Assim, nesta disciplina, os projetos de estágio se consolidarão como ações para refletir, estudar, interferir e rever a própria ação, respeitados os eixos citados, as questões relativas à organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas especificidades.

O aprender a fazer e ser professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontrará respaldo nas mediações em sala de aula e em escolas das redes de ensino, além de integrar-se às disciplinas da série, que articulam e fundamentam os conhecimentos e saberes específicos para esse processo.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA II

4º ANO – 102 HORAS

O Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II se constitui em uma das disciplinas do Curso de Pedagogia que tem como objeto a inserção do acadêmico no contexto de trabalho da gestão escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, prevendo situações de estágio fundamentadas em discussões e análises teóricas com o intuito de que o aluno reconheça a importância da atuação do pedagogo na gestão da escola enquanto profissio-



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

nal que pesquisa e reflete sobre sua prática profissional, produzindo e disseminando conhecimentos.

Para tanto, o Estágio em Gestão na Educação Básica II prevê atividades de observação e participação (que ocorrem concomitantemente) do acadêmico-estagiário no trabalho desenvolvido pela equipe gestora da escola (pedagogo, coordenação pedagógica, direção) e também intervenções na escola (campo de estágio) junto aos professores, alunos e pais a partir de uma temática pertinente às problemáticas vivenciadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

As atividades desenvolvidas no estágio em gestão são organizadas tendo em vista oportunizar ao acadêmico-estagiário experiências significativas de coordenação, organização e direção do trabalho escolar junto à equipe gestora da instituição.

Ressalte-se ainda a importância da percepção e análise do entrecruzamento existente nas ações relativas à docência e à gestão educacional no âmbito escolar. Resultará desta constatação a possibilidade de articulação entre projetos e ações pedagógicas decorrentes das disciplinas de Estágio Curricular das duas áreas, que acontecem de forma simultânea. Este entendimento irá consubstanciar, validar e enriquecer as reflexões da prática pedagógica presentes nos encaminhamentos da pesquisa acadêmica prevista no projeto do curso.

3.6.1 CARGA HORÁRIA DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

ANO	CURRÍCULO VIGENTE	PREVISÃO
2015	4590 h	8160 h
2016	4590 h	8160 h

3.7 O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) – COMO COMPONENTE CURRICULAR INTEGRADOR.

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC é um requisito essencial e obrigatório para a obtenção do diploma. Constitui-se em uma atividade acadêmica de pesquisa e sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo pertinente à profissão, ao curso de graduação e à realidade social em suas diferentes ex-



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

pressões, desenvolvida mediante controle, orientação e avaliação docente. Será efetuado em disciplina obrigatória, denominada Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso – OTCC, com a carga horária de 34 (trinta e quatro) horas, a ser desenvolvida durante o último ano letivo do curso.

3.7.1 CARGA HORÁRIA DA SUPERVISÃO DE OTCC

ANO	CURRÍCULO VIGENTE	PREVISÃO
2016	3060 h	4080 h

Obs: Todos os professores que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia devem, obrigatoriamente, orientar TCC.

3.8 PRÁTICAS DE LABORATÓRIO

Não procede.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

4 - CORPO DOCENTE

4.1 NECESSIDADES PARA IMPLANTAÇÃO

ANO	EFETIVOS		TEMPORARIOS	
	CURRÍCULO VIGENTE	PREVISÃO	CURRÍCULO VIGENTE	PREVISÃO
2012	42 professores		3 professores	
2013		46 professores		
2014		46 professores		
2015		46 professores		
2016		46 professores		

4.2 CLASSE E TITULAÇÃO (em números)

Titulares	---
Associados	3
Adjuntos	18
Assistentes	19
Auxiliares	2
Temporários	3
TOTAL	45

4.3 REGIME DE TRABALHO (em números)

Dedicação Exclusiva (TIDE)	39
Tempo Integral (40 horas)	6
TOTAL	45

Tempo Parcial

12 horas	0
20 horas	0
24 horas	0
TOTAL	0



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

4.4 OUTRAS INFORMAÇÕES

O/A acadêmico/a do Curso de Licenciatura em Pedagogia tem o **Laboratório Lúdico Pedagógico – LALUPE** instituído desde 2008, como espaço de formação de professores, em que a brincadeira e a ludicidade – dimensões singulares do desenvolvimento infantil – são o componente específico presente nas atividades desenvolvidas. O LALUPE vem se constituindo como lugar onde se desenvolvem ações pedagógicas educativas articuladas entre cursos, entre as disciplinas do curso e com os demais níveis de ensino, com caráter de inserção social. O Laboratório, de 2008 a 2010, configurou-se como uma incubadora de projetos que articularam o ensino, a pesquisa e a extensão numa perspectiva inter e multidisciplinar, tendo propiciado a articulação entre as disciplinas do curso de Pedagogia, entre diversos cursos universitários, entre os diferentes níveis de ensino, e da universidade com empresas e com a comunidade. Ao ampliar seu leque de atuação, em acordo com a orientação Resolução CEPE nº 235, em 2011, passou a ser um Programa de Extensão. O LALUPE está organizado em seis áreas: **oficina de arte** - criação e desenvolvimento de jogos e materiais pedagógicos; **área dos jogos pedagógicos** - acervo e espaço de utilização de jogos; **área da literatura e faz de conta** - acervo de livros infanto-juvenis, gibis e fantasias; **área dos brinquedos** - acervo de brinquedos; **área de formação e discussão pedagógica** - orientação, planejamento, discussões e avaliação de projetos; **área administrativa** - recepção, agendamento e organização geral. O desenvolvimento dos projetos contribuiu para a melhoria da formação dos futuros pedagogos, na melhor qualificação dos educadores para atuar na educação básica, considerando a importância da perspectiva lúdica na formação de crianças, jovens e adultos.

Justificativa da manutenção do laboratório de informática para o Curso de Pedagogia: a informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua participação nos processos de ensino-aprendizagem e sua presença cada vez maior no meio social por si só já justificam a existência de estudos dessa área na formação de professores. Nesse sentido, a formação de professores requer mudanças estruturais e funcionais, tanto no que diz respeito à fundamentação que orienta o trabalho com a informática quanto ao acesso para a familiarização, aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos que permitam o exercício e testagem de diferentes práticas pedagógicas envolvendo as tecnologias.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Para os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o laboratório de informática é uma ferramenta importante para o desenvolvimento e inserção dos alunos no mundo virtual, auxiliando o aprendizado adquirido em sala de aula e oferecendo subsídios para a sua futura prática pedagógica. Esse laboratório oportuniza o desenvolvimento de atividades de exploração de programas existentes, produção de atividades e análise de produtos educacionais informatizados disponíveis em rede. Além disso, proporciona um ambiente de pesquisa e compartilhamento de conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes áreas de conhecimento.

Na atualidade, o Curso de Pedagogia conta com um laboratório de informática com 16 computadores ligados em rede, com acesso à Internet, que auxilia no desenvolvimento de atividades de acesso coletivo a conteúdos pedagógicos disponíveis na rede mundial de computadores.

Outro programa vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG é o Programa de Bolsas de iniciação à Docência – PIBID, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), com a finalidade de apoiar projetos de iniciação à docência em instituições públicas de Ensino Superior. Nesse sentido, o programa busca induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. São objetivos do PIBID:

- Incentivar a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública.
- Valorizar o magistério e as licenciaturas, pelo estímulo aos jovens que optam pela carreira docente, inserindo os licenciandos no cotidiano da escola pública.
- Proporcionar a investigação de problemas vivenciados no processo ensino-aprendizagem.
- Provocar a participação de futuros professores em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação qualitativa das questões identificadas.

Espera-se, ainda, que as escolas públicas possam se tornar protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores de futuros professores, promovendo a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. (EDITAL CAPES-DEB/2009).



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Nesse contexto, insere-se o Projeto de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia, denominado "*A docência no espaço-tempo da alfabetização: percursos formativos e reflexivos*", foi realizado, durante dois anos, em duas escolas da rede pública e municipal de ensino. A proposta envolveu quinze acadêmicas bolsistas, três coordenadoras da Universidade (professoras do Curso), duas pedagogas, supervisoras das escolas (também bolsistas) e quinze turmas dos três primeiros anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental. A docência foi vivenciada e estudada pela problematização e tematização do processo de "Alfabetização", tendo em vista os seguintes objetivos:

- Promover o vínculo entre Universidade e Ensino Fundamental por meio de um trabalho colaborativo e investigativo.
- Desenvolver processos efetivos de aprendizagem da docência.
- Favorecer o conhecimento, a vivência e a análise da complexidade da Alfabetização no Ensino Fundamental.
- Potencializar a pesquisa sobre formação de professores e a aprendizagem da docência.
- Articular os eixos curriculares, temáticos e conceituais no contexto do Curso de Pedagogia, incluindo diretamente a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização.
- Contribuir para avanços teórico-metodológicos no Ensino Fundamental – Alfabetização, afirmando-se o compromisso da Universidade com a melhoria da qualidade do ensino.
- Possibilitar a formação continuada dos profissionais da escola, na perspectiva do desenvolvimento profissional. (SUBPROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA/ PIBID, 2009).

Basicamente, a metodologia desenvolvida no projeto constituiu-se de observação participante, projetos de intervenção (docências reflexivas) e projeto de investigação-ação. O trabalho foi orientado por reflexões e estudos coletivos, envolvendo acadêmicas, coordenadoras, pedagogas e professoras das turmas de alfabetização. Paralelamente, foram realizados encontros avaliativos e seminários integradores, envolvendo todos os projetos das licenciaturas articuladas ao projeto institucional.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Pode-se apontar vários resultados significativos² no que se refere à formação das futuras professoras, acadêmicas de Pedagogia, destacando-se a possibilidade efetiva de vivenciar e estudar o processo de ensinar e aprender na escola, numa perspectiva investigativa. Além disso, a escola também foi valorizada como espaço de aprendizagem da profissão, considerando-se a importância da prática para a elaboração de conhecimentos específicos da docência, em que se relacionam e se incorporam saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Durante o processo, foi fortemente enfatizada a inserção da universidade no contexto formativo dos novos e egressos profissionais que compõem a rede municipal de ensino, face à articulação proposta pelo projeto. Tal ação favoreceu o desenvolvimento de um trabalho de formação continuada nas duas escolas envolvidas, desencadeando-se o papel de mediação do pedagogo nas práticas formativas em contexto de trabalho.

Pode-se considerar que o Programa de Iniciação à Docência tem possibilitado a valorização do espaço escolar como campo de vivência para a construção de conhecimentos pedagógicos na formação de professores. Assim, as intervenções realizadas pelas acadêmicas, neste movimento de mão-dupla – Instituição de Ensino Superior e Escola - têm provocado reflexões e mudanças significativas na prática dos professores e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o PIBID, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem contribuído para redimensionar o projeto de formação de professores no Curso de Pedagogia. É importante afirmar que o referido programa efetiva-se a partir das necessidades da escola básica, articulado com fundamentação teórico-prática, essencial para a profissionalização docente. O percurso construído favoreceu a nova edição do projeto no Curso de Pedagogia, durante os próximos anos.

² Dados retirados do Relatório do Subprojeto de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia da UEPG (2011).



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

5 - RECURSOS MATERIAIS

Não há necessidade de salas e recursos materiais para a implantação do novo currículo, pois serão utilizados os já existentes.

5.1 LABORATÓRIOS / SALAS DE AULA / SALAS ESPECIAIS

ANO	ATUAL	NÚMERO	ANO	PREVISÃO	NÚMERO
2012	Laboratório de informática	(01)	2013	Laboratório de informática	(01)
			2013	Sala de orientação de TCC	(01)
			2013	Sala de orientação de Estágio	(01)
			2013	Sala de professores DEPED	(01)
2012	Salas de aula	(12)	2013	Salas de aula	(12)
2012	LALUPE	(1)	2013	LALUPE	(1)
			2015	Salas de permanência de professores	(4)

5.2. DESCRIÇÃO DOS RECURSOS FÍSICOS

RECURSOS FÍSICOS									
ANO	ATUAL				PERÍODO				
Ano	Bloco	Sala	Utilização	Período	Ano	Bloco	Sala	Utilização	Período
2012	B	104	DEMET	M/V/N	2013	B	104	DEMET	M/V/N
2012	B	109	DEPED	M/V/N	2013	B	109	DEPED	M/V/N
2012	B	111	DEPED	M/V/N	2013	B	111	DEPED	M/V/N
2012	B	113	Sala de Profs. DEMET	M/V/N	2013	B	113	Sala de Profs. DEMET	M/V/N
2012	B	118	Sala de Profs. DEED	M/V/N	2013	B	118	Sala de Profs. DEED	M/V/N
2012	B	119	Sala de aula	M/N	2013	B	119	Sala de aula	M/N
2012	B	120	Sala de aula	M/N	2013	B	120	Sala de aula	M/N
2012	B	121	Sala de aula	M/N	2013	B	121	Sala de aula	M/N
2012	B	123	Sala de aula	M/N	2013	B	123	Sala de aula	M/N
2012	B	9	Sala de aula	M/N	2013	B	9	Sala de aula	M/N
2012	B	10	Sala de aula	M/N	2013	B	10	Sala de aula	M/N
2012	B	11	Sala de aula	M/N	2013	B	11	Sala de aula	M/N
2012	B	108	Mini - Auditório A	M/N	2013	B	108	Mini - Auditório A	M/N
2012	B	217	Lab. Informática	M/V/N	2013	B	217	Lab. Informática	M/V/N
2012	A	101	Sala de aula	Noturno	2013	A	101	Sala de aula	Noturno



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

* Compartilhado com os cursos do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Com agendamento, pode ser utilizado nos três turnos.

Obs.: Disponibilidade de Sala de Orientação de TCC; Sala de permanência para os Professores do DCPED;

5.3 BIBLIOTECA (S) –

Os livros, periódicos e revistas da área de educação estão localizados no Campus Central, Bloco B. Conforme informações da bibliotecária responsável o acervo está assim constituído:

Periódicos até Março de 2012 - UEPG					
Educação	Centro	Campus			Total
Área 370	3.843	744	0	0	4.587
Área 370	152	60	0	0	212

O número total de exemplares de periódicos na área de Educação é de 4.587, sendo 3.843 na biblioteca central e 744 no campus de Uvaranas.

O número total de títulos de periódicos na área de Educação é de 212, sendo 152 na biblioteca central e 60 no campus de Uvaranas.

Titulos em Educação discriminados:

Cadernos de Educação Especial
Mudou para
Revista Educação Especial
Universidade e Sociedade – Andes
Educação & Tecnologia
Estudos em Avaliação Educacional
Revista Diálogo Educacional
Brasil Universitário
Cadernos de Educação
Cadernos Cedes
Teoria e Prática da Educação
Caderno UniABC – Pedagogia
Vizivali em Revista
Ciências para Crianças
Revista do Professor
Revista Macken: Educação, Arte e Historia da Cultura
Estudos Leopoldenses - Serie Educação
Educar em Revista
Criança
Didática
Cadernos de Educação - PUC –MINAS



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

EBSA – Documentos de Ensino
Educação MEC
Educação Brasileira
Educação em Questão – UFRN
Educação em Debate
Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas
Cadernos Pedagógicos e Culturais
Boletim do COE
Educação e Realidade
Educere
Educação & Sociedade
Revista da Universidade de São Paulo
Espaço Pedagógico
Diálogo – Centro Universitário La Salle
Cadernos ANPED
Fórum Educacional
Cadernos da Católica - Série Educação
Educação e Cultura Contemporânea
Ensaio
Revista da TV Escola
Revista de Educação A E C
Mudou para
Revista de Educação ANEC
INEP – Série Estado do Conhecimento
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Revista Centro Ciências Pedagógicas
Educação – Universidade Federal de Santa Maria
DOXA - Revista Paulista de Psicologia e Educação
Revista da Faculdade de Educação
Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação
Quaestio: Revista de Estudos da Educação
Contrapontos
Revista de Ciências Humanas (Frederico Westphalen)
Revista Brasileira de Informática na educação
Educação
Serie Estudos – ministério da educação e do Desporto
Revista Educação e Ensino – USF
Serie Estudos – UCDB
Revista do Provaio
Journal of Teacher Education
Prospectivas – Revista de Orientação Educacional
Trajetos
Raízes e Rumos
Revista Faculdade de educação – PUCAMP
Ande – Revista da Associação Nacional de Educação
Práxis Educativa
Infocapes – Boletim Informativo
Docência
Olhar de Professor



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Estudos e Debates
Reencuentro – Analisis de Problemas Universitarios
Athena: Revista Científica de Educação
Estudos e Documentos
Estudos Goianenses
Apontamentos
Práxis Educacional
Leitura: Teoria & Prática
Eccos: Revista Científica
Horizonte Humanidades e Ciências Sociais
Inter-ação (UEGO)
Educação & Linguagem
Educativa
Educação e Cidadania – Revista do Curso de Pedagogia
Universidade & Desenvolvimento
Educação e Compromisso
Temas Pedagógicos
POIESIS: Revista Científica em Educação
Cadernos de Divulgação Cultural - Faculdade Sagrado Coração
Ceuma Perspectivas
Revista da Pontificia Universidade de SP -ver Veredas
INEP- Série Documental - Relatos de Pesquisa
Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis
Universitas 2000
Boletim Técnico do Senac
INEP - Série Documental – Antecipações
Revista Universidade Federal do Pará
Averso do Averso
Diálogos Possíveis
INEP - Série Documental - Políticas Públicas
Fórum
Arqueiro
INEP - Série Documental – Traduções
Revista da Feneis
Perspectiva
INEP - Série Documental – Eventos
Arquipélago: Ciências da Educação
Educação em Revista (Marília)
Educar
Cadernos do ISOP
Educação em Foco
Comunicação & Educação
Tecnologia Educacional
Educacion – Revista de la Universidade de Costa Rica
Revista do Centro de Ciências Humanas
Revista de Ciências da Educação
Amazônida
Em Aberto
Busca e Movimento
Pedagogia
Revista @prender Virtual



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Amae Educando
Campos Gerais – Jornal da UEPG
Cadernos Andes
Máthesis: Revista de Educação
Linhas
Ad Litteram
Revista Pedagogia em Questão
Revista Humanidades: Série Pedagogia
Momento do Professor: Revista de Educação Continuada
Revista Educação Especial
Revista Brasileira de Administração da Educação
Mudou para
Revista Brasileira de política e Administração da Educação
Revista Pedagógica
Revista Pedagógica Brasileira – Edição Nacional
Educação Unisinos
Revista Univille
Fudescola – Boletim Técnico
Universidade e Sociedade
Paradoxa – Projetivas Múltiplas em educação
Sonho Possível: Revista de Educação Popular
Revista Iberoamericana de Educaacion
Revista da Alfabetização Solidária
Revista da FACED
Faculdade Sant'Ana em Revista
MIMESIS – Revista da Área de Ciências Humanas
Educação Significante
Dissertar
Leonardo
Sistema de Informações Sobre as Universidades Brasileiras
Integração
Reflexão de Ação
Revista de Educação Pública
Revista de Educação ANEC
Paidea – Cadernos de Educação
Acta Scientiarum Education
Pro-Posições
Série Documental: Textos para Discussão
Dois Pontos
Nova Escola
Educação em Revista
Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade
Educação e Pesquisa – USP
Espaço – INES
Ensino Superior



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

5.4 OUTROS

ANEXOS:

- Declaração de aceite dos Departamentos envolvidos com a nova grade curricular. **ANEXO VII**
- Grade de equivalência de todas as disciplinas do currículo atual para o novo, com código e carga horária. **ANEXO VIII**

REFERÊNCIAS:

ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. In: REUNIÃO DE CONSULTA COM O SETOR ACADÊMICO NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESPECIAL "MOBILIZAÇÃO NACIONAL POR UMA NOVA EDUCAÇÃO BÁSICA". Brasília: CNE, 2001. 9p. [não publicado].

APPLE, M.; BEANE J. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

Cury, Carlos Jamil. **Estágio supervisionado na formação docente**. Belo Horizonte: PUCMG/CNE, [20??]. [Não publicado]

PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

5.4 OUTROS

ANEXO VII Declaração de aceite dos departamentos envolvidos com a nova grade curricular.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2 - Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Antropologia contemporânea e suas relações com a educação; A construção do conceito de cultura a partir do estudo das diferentes abordagens antropológicas. Identidade social e cultural, família e educação em diferentes contextos culturais; educação como mecanismo de reprodução cultural; universos simbólicos, a diversidade dos saberes e suas formas de transmissão;



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade. **Antropologia: uma introdução**. 7.ed. São Paulo-SP: Atlas, 2010

WULF, Christoph. **Antropologia da educação**. 1ed. São Paulo: Alinea, 2005.

LAPLATINE, Francois. **Aprender antropologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** (1973). LTC, 1989.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2018, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

4 - Carga horária: 68 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Trajetória história e política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Legislação Educacional que regulamenta a EJA. Proposta curricular para a EJA e suas várias dimensões. As metodologias do trabalho docente para a EJA. A formação de educadores para a EJA. O processo de avaliação da aprendizagem na EJA.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, ROMÃO, J.E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, V.P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **EDUCAÇÃO E CURRÍCULO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **EDUCAÇÃO E CURRÍCULO**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 – Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 501

9 - Série em que será ofertada: 3º ano

10 - Ementa

Conceituações de currículo. Teorias de currículo. Fundamentos das perspectivas universalista e multicultural de currículo. Alternativas para a construção do currículo. A produção do currículo nas propostas oficiais e no contexto da prática. Análise de propostas curriculares da Educação Básica. O papel da gestão educacional, da gestão escolar e dos professores no processo de objetivação do currículo. Questões teórico-práticas do currículo na atualidade. As relações entre currículo, metodologia e avaliação. Currículo e diversidade cultural.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

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

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE e CIDADANIA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO E PESQUISA

DIVERSIFICAÇÃO E APROFUNDAMENTO DE ESTUDOS

3 - Nome da Disciplina: **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE e CIDADANIA**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 - Ementa:

Introdução aos fundamentos que permitem a compreensão da noção de diversidade e Cidadania como expressão da prática social. A diversidade como constituinte da condição humana. Diversidade e Direitos Humanos. Introdução sobre a teoria e prática que envolve a educação ambiental, Gênero e a diversidade sexual. A diversidade étnico-racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos. A diversidade social e as desigualdades econômicas. Drogas. A educação escolar como catalisadora e expressão das diversidades.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAVALIERI, A. L. F.; EGYPTO, A. C. **Drogas e prevenções**: a cena e a reflexão. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DIAS, G. F.. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1993.

MARLATT, B. C. **Drogas mitos e verdades**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2005.

RAMOS, M. N. et al. (Orgs.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: MEC, p.129-137, 2003.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2-Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS**

4 - Carga horária: **68 hs**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 501

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Histórico da Educação Não Formal no Brasil, na América Latina e na Europa. Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Não Formal. O campo de atuação e as demandas da Educação Não Formal no Brasil. O papel e o perfil do Educador Social. Análise da educação em contextos diversificados: ONGs, Hospitais, Instituições de atendimento de medidas sócio-educativas, Empresas, Abrigos, Projetos Sociais.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. SP: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. SP: Cortez, 2010.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R; MOURA, R. **Pedagogia social**. SP: Expressão e Arte Editora, 2009.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Abordagem histórica sobre a participação social das pessoas com deficiência. Os paradigmas da Integração e da Inclusão Social e Escolar. Marcos político-legais da Inclusão. O atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Acessibilidade e Tecnologia Assistiva (TA). O profissional pedagogo no processo de Inclusão Escolar. A família e a comunidade diante das demandas da inclusão.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ENDES, E. G.; ALMIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, PROESP, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I**

4 - Carga horária: 102 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 - Ementa:

Características e especificidades da Filosofia e suas diferenças em relação a outros modos de conhecer a realidade, tais como: o mito, o senso comum e a ciência. A Filosofia da Educação na história da Filosofia. Influências das estruturas sociais da Antiguidade Clássica e do Período Medieval no processo de organização dos fenômenos educativos. A relação entre a concepção de mundo produzida na Modernidade e o fenômeno educativo.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ARISTÓTELES. **Política**. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.
- COMÊNIO. **Didáctica magna**. 5.ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- MARCONDES, D. **Textos básicos de filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Editora, 2004.
- TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. 2.ed. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora, 1980.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II**

4 - Carga horária: 68 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 2º ano

10 - Ementa:

A Modernidade e a educação. O debate filosófico entre Modernidade e Pós-Modernidade. A relação entre os fundamentos filosóficos e as principais teorias pedagógicas (desde a Modernidade até a Contemporaneidade) que influenciam a prática educativa.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

4 - Carga horária: 102 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 501

9 - Série em que será ofertada: 2º ano

10 - Ementa:

Educação Infantil: aspectos históricos, políticos e legais. Concepções de infância e criança. A indissociabilidade do educar e cuidar, as especificidades da creche e da pré-escola. Concepções teóricas que fundamentam a organização dos tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil. O papel do jogo, do brinquedo e do desenho no desenvolvimento da criança. Desenvolvimento da linguagem e aquisição da linguagem escrita. O currículo e a avaliação na educação infantil. A formação do educador para atuar na primeira etapa da Educação Básica.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARIÈS Philippe **História social da criança e da família**. São Paulo: Editora LTC, 1981.

CORSINO, Patricia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas-SP: Autores associados, 2009.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, F. J.; KASHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto alegre: Artmed, 2007.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2 - Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

4 - Carga horária: 102 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 2º ano

10 - Ementa:

História e Historiografia da Educação Brasileira. A educação nos diferentes contextos da História do Brasil e Paraná (séculos XVI-XXI), privilegiando discussões dos variados temas e problemas referentes à história das ideias educativas e/ou pedagógicas e aos modelos e/ou projetos educacionais escolares e não-escolares.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil (séculos XVI-XVIII)**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Histórias e memórias da educação no Brasil (século XIX)**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Histórias e memórias da educação no Brasil (século XX)**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VEIGA, C. G.; LIMA E FONSECA, T. N. (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 – Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 - Ementa:

História e História da Educação. A educação nos contextos da Antiguidade Clássica, dos Períodos Medieval, Moderno e Contemporâneo, enfatizando abordagens das temáticas relacionadas às ideias educativas e/ou pedagógicas e a organização das instituições de ensino.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARIÈS, P.; DUBY, G. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, T. (Org.). **História e historiografia da educação nos clássicos: estudos sobre antiguidade e medievo**. Dourados: UEMS, 2010.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

4 - Carga horária: 102 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 501

9 - Série em que será ofertada: 2º ano

10 - Ementa:

Estudo do sistema educacional brasileiro, de seus aspectos organizacionais, de suas políticas e das variáveis intervenientes na gestão da Educação Básica. Análise teórico-prática da legislação vigente, aplicada à organização dos Sistemas e das Instituições Escolares em seus aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AZEVEDO, J. L. **A educação como política pública**. 2 ed. amp. Campinas: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmica do Nosso Tempo.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FÁVERO, O. **A educação nas constituições brasileiras (1823-1988)**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES ESCOLARES**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES ESCOLARES**

4 - Carga horária: 68 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Contribuições da psicopedagogia e das neurociências para compreensão dos processos de aprendizagem. Dimensões do processo de aprendizagem: social, pedagógica, psicológica e orgânica. Problemas, dificuldades e transtornos de aprendizagem. Medicalização do fracasso escolar.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BOSSA, A. N. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre. Artmed, 2000.

ROTTA N. T., OHLWEILER L.; RIESGO, RS (Ed.) **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.

STERNBERG, R. J.; GRUGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOPCZEWSKI, A. **Aprendizado e suas dificuldades**: como lidar?. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2 - Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA**

4 - Carga horária: 68 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Significado Evolutivo da Adolescência e seu caráter biopsicossocial e cultural. A adolescência na perspectiva de diferentes teóricos. Características do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do adolescente. Adolescência e sexualidade. Escolha Profissional. Problemática das Drogas na Adolescência e Juventude.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

RAPPAPORT, Clara Regina. (Coord.). **Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência**. São Paulo: EPU, 1982.

MACIEL, Silvana. **A prevenção ao abuso de drogas na escola: educação preventiva e qualidade de vida**. In: CORREIA, Mônica. **Psicologia e escola: uma parceria necessária**. Campinas, Alínea, 2004, p.127-142.

SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L.D.T. **Leituras de psicologia para formação de professores**. 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.

MONTE, F. F. C. et al. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Psicologia e sociedade*. V.23, n. 1, 2011, p.125-134.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I**

4 - Carga horária: 68 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 – Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 – Ementa:

A Psicologia e a Psicologia da Educação. Principais Enfoques Teóricos da Psicologia da Educação e suas implicações Educacionais: Análise do Comportamento, Epistemologia Genética, Psicologia Histórico Cultural e Psicologia Genética Walloniana.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BOCK, A. M. B. et. al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1997.

CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

COLL SALVADOR, César. (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Editora Univ., 1967.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**

4 - Carga horária: 68 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 2º ano

10 - Ementa:

Relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Características Cognitivas e Afetivas do Desenvolvimento Infantil. Pensamento e Linguagem. Percepção, memória e atenção. Formação de Conceitos. Aprendizagem Significativa e Motivação. Avaliação, Erro e fracasso escolar.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1997.

COLL SALVADOR, C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Átomo, 2002.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

LIMA, L. M. S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L.D.T. **Leituras de psicologia para formação de professores**. 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebelião. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2 - Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 3º ano

10 - Ementa:

Interações no processo educativo. Relação Professor-Aluno. Relação Escola/Família/Comunidade. Processos grupais e construção de vínculos na escola. Construção de Regras, Disciplina, Violência e relações de poder na instituição escolar. Sexualidade, Escola e Educação Sexual.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CADERNOS CEDES 47. **Na mira da violência:** a escola e seus agentes. Campinas: Unicamp/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.

LAPLANE, A. L. F. Interação e silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedex:** Relações de ensino. ano XX, n. 50, abril, 2000, p. 55-69.

NUNES, C. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores associados, 2000.

SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. **Leituras de Psicologia para formação de professores.** 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **SEXUALIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **SEXUALIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO**

4 - Carga horária: 68 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Desenvolvimento humano, sexualidade e cultura. Gênero, relacionamentos afetivos, diversidade e contexto escolar. Papel da escola no desenvolvimento sexual e enfrentamento da violência sexual.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CONRADO, R. **A dominação do corpo no mundo administrado**. São Paulo: Escuta, 2004.

GTPOS, ABIA, ECOS. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologias. São Paulo: Casa do psicólogo, 10ª ed., 1994.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade**: reflexões sobre um conceito amplo. SBPN-ScientificJournal, Vol.5 (1), 2001.

NUNES, César. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

SUPLICI, M. **Conversando sobre sexo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 - Ementa:

Contexto sócio-histórico e político do surgimento da Sociologia como ciência. Autores Clássicos da Sociologia (Durkheim, Weber, Marx) e as suas concepções de sociedade e educação. Concepções de Estado (liberal, de bem-estar social, neoliberal, terceira via) e suas implicações na educação. Globalização.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

COSTA, M. C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.

MARTINS, C. B. **O que é Sociologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, R. C. S. (Org.). **Sociologia**: consensos e conflitos. Ponta Grossa: UEPG, 2001.

PERONI, V. M. V.; BAZZO, V.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. **Um toque de clássicos**: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 2º ano

10 - Ementa:

Sociedade, educação e escola na perspectiva conservadora e na perspectiva crítica. Estrutura social e ideologia. Educação como mecanismo de reprodução do processo de acumulação do capital. Educação e cidadania. Educação e emancipação humana.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria crítica de ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DÜRKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijui, 2005.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **TRABALHO E EDUCAÇÃO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **TRABALHO E EDUCAÇÃO**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Trabalho como fundamento do ser social. Trabalho nas diferentes sociedades. A organização da sociedade, pelo trabalho, na sociedade capitalista e suas implicações na educação. Processo de reestruturação produtiva (acumulação flexível) e suas repercussões na educação brasileira. A organização do trabalho na sociedade capitalista e suas implicações no trabalho escolar.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALVES, G.; GONZÁLEZ, J. L. C.; BATISTA, R. L. (Orgs.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Maringá: Praxis, 2006.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TONET, I.; LESSA, S. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Educação declara estar de acordo com a oferta da disciplina **DIREITO EDUCACIONAL**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **DIREITO EDUCACIONAL**

4 - Carga horária: 68 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 – Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **501**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Relações entre direito e educação. Princípios do direito aplicados à educação. O direito como realização da política educacional. As relações educacionais, públicas e privadas, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Código Civil e Código de Defesa do Consumidor. O processo de judicialização das relações escolares e decisões pertinentes.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Bibliografia Básica:

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilização civil dos educadores. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. V. 16, n. 58. Rio de Janeiro: Cesgrangrio, jan – mar. 2008.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBERATI, Wilson Donizetti. **Direito à educação**: uma questão de justiça. Malheiros. 2004.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

SAES, Décio Azevedo Marques. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. In: **Linhas Críticas**. Brasília: v. 12, n. 22, p. 23-40, jan./jun., 2006.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Do direito à educação ao direito educacional. In: BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. (orgs). **Estudos em Fundamentos da Educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Educação



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2 - Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 2º ano

10 - Ementa:

Concepções e práticas de alfabetização e letramento. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil. Métodos de alfabetização: aspectos históricos e pedagógicos. Perspectivas construtivista e sociointeracionista em alfabetização. Concepções de linguagem, leitura e escrita. Aquisição da língua oral. Fonética e fonologia aplicadas à alfabetização. Variação linguística e ensino. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Ensino da ortografia da língua portuguesa.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. de S. (orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística.** 9.ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **A psicogênese da escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **DIDÁTICA I**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **DIDÁTICA I**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código:(Três Primeiros Algarismos que Identificam o Departamento): **509**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 - Ementa:

Contribuições do conhecimento didático para o trabalho docente no contexto escolar: repercussões sobre o campo da Didática, o ensino e a profissão. O ensino na escola contemporânea e o professor como mediador da aprendizagem. Os processos didáticos na ação docente. Metodologias didáticas na gestão da sala de aula.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANASTASIOU, L; ALVES, L (orgs). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. 6.ed. Joinville: Univalle, 2006.

ARAÚJO, J.C.S. **Do quadro-negro à lousa virtual:** técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I.P.A. (org). **Técnicas de ensino:** novos tempos e novas configurações. Campinas: Papyrus, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PIMENTA, S. G (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCARPATO, M. (org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Avercamp, 2004.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **DIDÁTICA II**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **DIDÁTICA II**

4 - Carga horária: 68 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 509

9 - Série em que será ofertada: 2º ano

10 - Ementa:

A organização do trabalho docente: objetivos educacionais e de ensino. O planejamento educacional e seus níveis. Os diferentes planos de ensino no planejamento do trabalho docente. Avaliação do processo ensino-aprendizagem, a Organização didática de instrumentos avaliativos.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CASTRO, A; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FARIAS, I. M. S [et al.]. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

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

SACRISTAN, J. G.; GOMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

3 - Nome da Disciplina: **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

4 - Carga horária: 102 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 509

9 - Série em que será ofertada: 3º ano

10 - Ementa:

Investigação da realidade escolar na Educação Infantil. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Educação Infantil, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar da Educação Infantil. Análise, elaboração e aplicação de recursos e materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho docente na Educação Infantil. Análise crítico reflexiva do processo de estágio vivenciado.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC – SEF, 1998.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G.; REALLI, A. M. M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: Edufscar, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Chefe do Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA I**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

3 - Nome da Disciplina: **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA I**

4 - Carga horária: 102 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 509

9 - Série em que será ofertada: 3º ano

10 - Ementa:

Investigação da realidade escolar da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da gestão educacional. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Gestão Educacional, com vistas à problematização das práticas administrativas, pedagógicas e comunitárias desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar da Educação Infantil e nos A-



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

nos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise crítico-reflexiva do processo de estágio vivenciado.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

RUSSO, M. H. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo gestores. **RBPAE**. v. 25, n. 3, p. 455-471, set/dez. 2009.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: ANPAE, 2002.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA II**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

3 - Nome da Disciplina: **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA II**

4 - Carga horária: 102 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 509

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Investigação da realidade escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio sob a perspectiva da gestão educacional. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Gestão Educacional, com vistas à problematização das práticas administrativas, pedagógicas e comunitárias desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. Análise crítico-reflexiva do processo de estágio vivenciado.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BOUFLEUER, J. P. A ação comunicativa no âmbito institucional-administrativo da escola. In: _____. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3.ed. Ijuí: Unijui, 200, p. 89-101.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. M. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 61-80.

VITAR, A.; ZIBAS, D. M. L. (Orgs.). **Gestão de inovações no ensino médio**. Brasília: Liberlivros, 2006.

ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. da S.; BUENO, M. S. S. (Orgs.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. 1a. ed. Brasília: Plano Editora, 2002. v. 1. p 372. Ponta Grossa, 26 de abril de 2012.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

3 - Nome da Disciplina: **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

4 - Carga horária: 102 hs

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 509

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Investigação da realidade escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar dos Anos Iniciais do



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

Ensino Fundamental. Análise, elaboração e aplicação de recursos e materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise crítico reflexiva do processo de estágio vivenciado.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC – SEF, 1998.

NADAL, B. G. (Org.). **Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis Anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO**

4 - Carga horária: 68 h

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: 509

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Determinações históricas, constitucionais e normativas sobre o financiamento da educação no Brasil. Noções sobre orçamento na União, Estados e Municípios e sua vinculação com a educação. O pacto federativo e as funções redistributiva e supletiva. Financiamento da Educação Básica. Relações entre o público e o privado no financiamento da educação e no controle social.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DAVIES N.; DOURADO, L. F. (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARENZENA, N. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GOUVEIA, A. et al. **Conversas sobre financiamento da educação**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

MELCHIOR, J. C. A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xama, 2001.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO

2 - Eixo Curricular: **FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL**

3 - Nome da Disciplina: **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: **anual** 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: **presencial** a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 3º ano

10 - Ementa:

Abordagem dos pressupostos teóricos e metodológicos dos conceitos inerentes ao ensino de Geografia. Objetivos e função social do ensino de Geografia. Análise de currículos para o ensino de Geografia. Elaboração de propostas de trabalho pedagógico e recursos didáticos para o ensino de geografia. O papel do professor e o



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ensino de geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise e reflexão da práxis pedagógica e suas interrelações com os demais componentes curriculares.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC – SEF, 1998.

CASTELLAR, Sônia et al. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

LACASTE, Yeves. **A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Papyrus. 2004.

MOREIRA, Ruy et al. **Pensar e ser Geografia: ensaios de História, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2008.

NADAL, B. G. (Org.). **Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2 - Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA**

4 - Carga horária: **68 hs**

5 - Tipo de oferta: **anual** 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: **presencial** a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 3º ano

10 - Ementa:

Abordagem dos pressupostos teóricos e metodológicos dos conceitos inerentes ao ensino de História. Especificidades e distinções dos estudos da História aplicados à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A natureza, o significado e os princípios básicos da História alicerçados nas relações espaço – tempo e seus agentes sociais. As concepções e os rumos das práticas educativas recorrentes na



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

contemporaneidade. Análise de currículos para o ensino de História. Elaboração de recursos e materiais didático-pedagógicos para o ensino de História.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo – SP: Contexto, 2004.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo – SP: Contexto, 2010.

RICHMANN, Roseli. **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FONSECA, S. G.; SILVA, M. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas. Papyrus.

BLAINEY, Geoffry. **Uma breve história do mundo**. 2 ed. São Paulo: Fundamento, 2010.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA**

4 - Carga horária: **102 hs**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 3º ano

10 - Ementa:

Concepções de texto. Gêneros textuais e as práticas de oralidade, leitura e produção escrita: princípios teóricos e implicações pedagógicas. Leitura do texto literário. Práticas de análise linguística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise de materiais didáticos. Avaliação e análise crítica dos livros didáticos de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação em língua portuguesa.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

EVANGELISTA, A. A. M. et al (Orgs.) **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Ed. Kaygangue, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. E. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2 - Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA**

4 - Carga horária: **102 h**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 3º ano

10 - Ementa:

Concepções e abordagens teóricas e metodológicas do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento matemático na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetivos e função social do conhecimento matemático. Análise de currículos para o ensino da Matemática. O papel do professor e o ensino



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como eixo central para análise e reflexão da práxis pedagógica. Elaboração de recursos e materiais didáticos para o ensino da Matemática. Avaliação e análise crítica do conhecimento matemático nas propostas apresentadas nos livros didáticos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

SMOLE, K.; DINIZ, M. I. (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades Matemáticas para aprender Matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PANIZZA, M. et al. **Ensinar matemática na educação infantil e nos anos iniciais: análise e propostas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAVANELLO (Org.). **Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental: a pesquisa e a sala de aula.** São Paulo: SBEM, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** 10 ed. Campinas: Papirus, 2005.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicação da teoria de Piaget.** Ed Papirus, 1988.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS**

4 - Carga horária: **68 hs**

5 - Tipo de oferta: **anual** **1º semestre** **2º semestre**

6 - Modalidade de oferta: **presencial** **a distância**

7 – Previsão de contratação de professor:

sim **não**

8 – Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: **3º ano**

10 – Ementa:

Pressupostos teórico-metodológicos para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A práxis do professor de Ciências. Objetivos e função social do ensino de Ciências. Análise de currículos para o ensino de Ciências. Concepções e relações entre Ciência, Ambiente, Tecnologia, Educação e Sociedade concernentes ao currículo e a prática peda-



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

gógica em Ciências. Proposição de alternativas integrativas para o ensino de Ciências no contexto curricular. Estudo crítico dos conteúdos e procedimentos didáticos para o ensino de Ciências. Elaboração de propostas de trabalho pedagógico e recursos didáticos para o ensino de Ciências. Avaliação em Ciências. Análise crítica do conhecimento em Ciências e das propostas teórico-metodológicas apresentadas nos livros didáticos de Ciências.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira. Thompson Learning, 2004. p. 19-33.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUMAGALLI, L. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H. (Org.). **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo da ciência**. São Paulo: EDUSP, 1987.

PRETTO, N. L. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas: Editora da Unicamp/ Salvador: Editora da UFBA, 1995.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **GESTÃO EDUCACIONAL I**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

GESTÃO EDUCACIONAL

3 - Nome da Disciplina: **GESTÃO EDUCACIONAL I**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: **anual** **1º semestre** **2º semestre**

6 - Modalidade de oferta: **presencial** **a distância**

7 – Previsão de contratação de professor:

sim **não**

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: **1º ano**

10 – Ementa:

A escola como instituição, sua constituição histórica, sujeitos e Organização; suas relações de influência face à política educacional e o entorno social. Paradigmas da gestão educacional e a constituição da escola contemporânea: trajetória e necessidades na perspectiva da democratização educacional.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALVES, Gilberto. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996. LIBÂNEO, J.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **GESTÃO EDUCACIONAL II**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

GESTÃO EDUCACIONAL

3 - Nome da Disciplina: **GESTÃO EDUCACIONAL II**

4 - Carga horária: **68 hs**

5 - Tipo de oferta: **anual** **1º semestre** **2º semestre**

6 - Modalidade de oferta: **presencial** **a distância**

7 – Previsão de contratação de professor:

sim **não**

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: **2º ano**

10 – Ementa:

A gestão escolar e sua interface com a política educacional: repercussões para a Organização escolar e o trabalho do pedagogo. O projeto político-pedagógico e a formação continuada de professores enquanto processos pedagógicos centrais da gestão escolar e do desenvolvimento institucional da escola.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANDRADE, Dalila Oliveira. FERREIRA, Elisa Bortolosi. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lucia Maria Resende de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 – Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 - Ementa:

O papel da arte, da ludicidade e dos jogos na escola e no processo de constituição dos sujeitos. Fundamentos, conteúdos básicos e metodologia do trabalho com a musicalização, artes visuais, dança, teatro e jogos. Estudo das relações entre corpo e educação. A expressão corporal como dimensão da linguagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Resgate histórico das brincadeiras e músicas infantis e suas relações na constituição da infância.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRITO, T. A. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2003.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SANTOS, S. M. P. dos (Org). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

ENSINO E PESQUISA

3 - Nome da Disciplina: **METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: **anual** () 1º semestre () 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: **presencial** () a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

() **sim** (X) **não**

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 - Ementa:

Aspectos gerais do trabalho científico. Diretrizes metodológicas para a leitura, compreensão e documentação de textos e elaboração de seminários, artigo científico, resenha e monografia. Processos e técnicas de elaboração do trabalho científico. Ciência: conceito, características, método. O papel da pesquisa na universidade e na sociedade. Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação. Características gerais do projeto de pesquisa.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho na graduação.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ANDRÉ, M.(Org.). **O Papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores.** São Paulo: Papirus. 2001.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2007.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília. Plano. 2002.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

PRÁTICA DE ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I**,

4 - Carga horária: **102 h**

5 - Tipo de oferta: **anual** () 1º semestre () 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: **presencial** () a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim () **não**

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 - Ementa:

Pedagogia: natureza, concepções e finalidades. Práxis e Prática Educativa. Prática educativa escolar e suas relações no contexto histórico, político, social e cultural. Investigações na prática educativa escolar em seus diferentes aspectos: função política e social da escola; a escola e seu entorno; projeto político pedagógico; organização do trabalho pedagógico; currículo; significado e tratamento do conhecimento/espacos e tempos de aprendizagem; processos avaliativos; profissionais da escola; processos e práticas de gestão escolar.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALARCAO, I. **A escola reflexiva e nova a racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2014, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

PRÁTICA DE ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II**,

4 - Carga horária: **102 hs**

5 - Tipo de oferta: **anual** () 1º semestre () 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: **presencial** () a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

() **sim** (X) **não**

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 2º ano

10 - Ementa:

Prática educativa escolar e suas relações no contexto histórico, político, social e cultural. Conhecimento e função social da escola. Concepção problematizadora de educação. Problematização do cotidiano da escola e do processo ensino aprendizagem em suas dimensões filosóficas, políticas, sociológicas, psicológicas, Organizacionais e didáticas.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CUNHA, R. B.; VAL TOLEDO PRADO, G. do. (Orgs.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

PRÁTICA DE ENSINO

3 - Nome da Disciplina: **PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III**

4 - Carga horária: **102 hs**

5 - Tipo de oferta: **anual** () **1º semestre** () **2º semestre**

6 - Modalidade de oferta: **presencial** () **a distância**

7 - Previsão de contratação de professor:

sim () **não**

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: **3º ano**

10 - Ementa:

Abordagens de pesquisa. Concepções de pesquisa em educação. Problematização da prática educativa escolar na perspectiva da pesquisa científica. Projeto de pesquisa: concepção e fases. Tipos de pesquisa e técnicas de coleta e análise de dados. Elaboração do projeto de pesquisa.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria da educação e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2003.

ZEICHNER, K.; PEREIRA, J. D. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Pressupostos epistemológicos e vertentes teóricas da avaliação e planejamento. Considerações sobre o planejamento da Educação Básica no Brasil. Avaliação como política numa perspectiva histórica e conceitual. Níveis, tipos e modalidades de avaliação de sistemas, Organizações, programas e projetos educacionais. Aspectos metodológicos de avaliação educacional. Indicadores e qualidade em educação. Análi-



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

se de experiências e práticas vigentes em avaliação educacional na Educação Básica. Metodologia para avaliação institucional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BONAMINO, A., BESSA, N. Franco (Orgs.). **Avaliação da Educação Básica – Pesquisa e gestão**. São Paulo: Loyola, 2004.

CARIA, A. de S. **Projeto político-pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. de et. al. **Avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **PRÁTICAS EDUCATIVAS DO/NO CAMPO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **PRÁTICAS EDUCATIVAS DO/NO CAMPO**

4 - Carga horária: **68 hs**

5 - Tipo de oferta: **anual** 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: **presencial** a distância

7 – Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Educação do campo: políticas e práticas. Trajetória da educação rural no Brasil. A emergência da educação do campo. A relação sociedade civil e Estado na proposição da educação do campo. Políticas e práticas educativas da educação do campo. Experiências da Pedagogia da alternância. As especificidades da escola do campo.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por uma educação do campo", 2002.

CAMPOS, Samuel Pereira. Práticas de letramento no meio rural brasileiro. A influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. Tese (doutorado em Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 2003.

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1999.

SOUZA, M.A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

TERRIEN, J; DAMACENO, M.N (Orgs). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **SEMINÁRIO EM DOCÊNCIA E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

PRÁTICA DE ENSINO E GESTÃO EDUCACIONAL

3 - Nome da Disciplina: **SEMINÁRIO EM DOCÊNCIA E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

4 - Carga horária: **102 h**

5 - Tipo de oferta: **anual** **1º semestre** **2º semestre**

6 - Modalidade de oferta: **presencial** **a distância**

7 – Previsão de contratação de professor:

sim **não**

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: **4º ano**

10 - Ementa:

As relações existentes entre a gestão educacional e o trabalho docente nos contextos interno e externo da escola. As demandas emergentes que interferem na Organização escolar e no exercício da docência. Análise de práticas docentes e de gestão escolar nos níveis e modalidades da Educação Básica. Seminários de articulação teórico-práticos sobre a ação gestora e docente na Educação Básica.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAMPOS, C. M. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e Organização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2013, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

TECNOLOGIA

3 - Nome da Disciplina: **TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 1º ano

10 - Ementa:

O processo de comunicação e tecnologias/mídias. Tecnologias/mídias em diferentes perspectivas: conceitos, histórico e usos sociais. Abordagem teórico, prática das tecnologias/mídias e sua relação com a educação presencial e a distância. Políticas educacionais relacionadas à tecnologia da informação e comunicação.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARRETO, Raquel Goulart, **Tecnologia e educação**: trabalho e formação docente. Disponível em e acessado em 30 de outubro de 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 93p.

LÉVY, Pierre, **Tecnologias da Inteligência**. Trad. Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, pp.21-27.

PRETTO, Nelson, **Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo**. Disponível em e acessado em 17 de setembro de 2011.

SILVA, Márcia Barbosa, Educação e Mídias: uma relação delicada. **Revista Olhar de Professor**. 2011, v.14, n.1, p.15-26.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **ORIENTAÇÃO AO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- () DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
(X) DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
() DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

PESQUISA

3 - Nome da Disciplina: **ORIENTAÇÃO AO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO**

4 - Carga horária: **34 h**

5 - Tipo de oferta: (X) anual () 1º semestre () 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: (X) presencial () a distância

7 - Previsão de contratação de professor:

() sim (X) não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Etapas do processo de produção de Pesquisas Científicas e a Comunicação de Trabalhos Científicos. Técnicas de Organização de trabalho científico e análise de dados. Elaboração de resumos, resenhas e fichamentos. Normatização do texto monográfico.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BASTOS, L. R. et al. **Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias.** 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica:** a prática de fichamentos resumos e resenhas. São Paulo: Atlas, 2000.

SCANDAR, Jamil I. **Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos.** 2. ed. Curitiba: Juruá, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII DECLARAÇÃO

O Departamento de Pedagogia declara estar de acordo com a oferta da disciplina **VIOLÊNCIAS E INDISCIPLINA NA ESCOLA**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2- Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

2 - Eixo Curricular: **DIVERSIFICAÇÃO E APROFUNDAMENTO DE ESTUDOS**

3 - Nome da Disciplina: **VIOLÊNCIAS E INDISCIPLINA NAS ESCOLAS**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial a distância

7 – Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **509**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Violências, bullying e (in)disciplina no contexto escolar contemporâneo. Violência e indisciplina e suas implicações nos processos de gestão da escola, currículo e na relação família-escola. Gestão da (in)disciplina em sala de aula: contratos pedagógicos e assembleias de classe. A Organização escolar e o enfrentamento da violência e da indisciplina.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABRAMOVAY, M. et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

FANTE, C. **Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas – SP: Verus, 2005.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

GOTZENS, C. **A disciplina escolar**: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TIGRE, M. G. E. S. **Violência na escola**: reflexões e análise. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Pedagogia



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas declara estar de acordo com a oferta da disciplina **LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2016, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL**
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2 - Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: **anual** () **1º semestre** () **2º semestre**

6 - Modalidade de oferta: **presencial** () **a distância**

7 - Previsão de contratação de professor:

() **sim** (X) **não**

8 - Código: **505**

9 - Série em que será ofertada: **4º ano**

10 - Ementa:

A história dos movimentos políticos organizados por associações de surdos e suas conquistas. Os conceitos iniciais básicos sobre deficiência auditiva (surdez) e indivíduo surdo: identidade, cultura e educação. O processo de aquisição da linguagem da pessoa surda. Caracterização dos órgãos fonoarticulatórios. Quadro fonético. Como se desenvolveram as línguas de sinais e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. As singularidades linguísticas. A forma e estruturação da gramática da LIBRAS e o conjunto do seu vocabulário. Bilinguismo.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, Duarte, W. **Dicionário enciclopédico trilingue da língua de sinais brasileira**. 3 ed. SP, Ed. Edusp, 2008. 2v.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 4 ed. Porto Alegre, Mediação, 2004.

LIMEIRA DE SÁ, N. R. **Cultura, poder e educação de surdos**. Paulinas, SP, 1 ed. 2010.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre, Artmed. 2008.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ANEXO VII

DECLARAÇÃO

O Departamento de Letras Vernáculas declara estar de acordo com a oferta da disciplina **LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO ACADÊMICO**, que fará parte do currículo pleno do curso de Licenciatura em Pedagogia, com previsão de oferta para o ano letivo de 2015, conforme características a seguir especificadas:

1 - Categoria:

- DISCIPLINA DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL
 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
 DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO OU DIVERSIFICAÇÃO

2 - Área de Conhecimento/ Núcleo Temático/ Eixo Curricular:

EDUCAÇÃO

3 - Nome da Disciplina: **LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO ACADÊMICO**

4 - Carga horária: **68 h**

5 - Tipo de oferta: anual 1º semestre 2º semestre

6 - Modalidade de oferta: presencial à distância

7 - Previsão de contratação de professor:

sim não

8 - Código: **506**

9 - Série em que será ofertada: 4º ano

10 - Ementa:

Prática de leitura e produção de diferentes gêneros textuais numa perspectiva enunciativo-discursiva. A escrita coesa e coerente de textos. Prática de análise linguística relacionada às inadequações gramaticais constatadas na produção do aluno.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Oficina de texto.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade.** São Paulo: Ática, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2.ed. 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2012.

Departamento de Letras Vernáculas



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia

ELABORAÇÃO

Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia
Gestão 2010/2012

Esméria de Lourdes Saveli – Coordenadora

Sydione Santos – Vice-coordenadora

Beatriz Gomes Nadal – membro

Clícia Bühler Martins – membro

Elenice Parise Foltran – membro

Gisele Masson – membro

Neide Keiko K. Cappelletti - membro

Maria Odete Vieira Tenreiro - membro

REVISÃO E FINALIZAÇÃO

Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia
Gestão 2012/2014

Nelba Maria Pisacco – Coordenadora

Simone de Fátima Flach – Vice-coordenadora

Carina Alves da Silva Darcoletto – membro

Clícia Bühler Martins – membro

Elenice Parise Foltran – membro

Giselle Cristina Smaniotto – membro

Kelly Ducatti da Silva - membro

Neide Keiko K. Cappelletti - membro

Maria Odete Vieira Tenreiro - membro

Priscila Larocca - membro

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Graduação
Divisão de Ensino
Seção de Currículos e Programas

ANEXO VIII

Grade de equivalência de disciplinas do curso de:

Currículo n.º			Currículo n.º											
série	código	C/h	Disciplinas			série	código	C/h	Disciplinas			crédito parcial ou total		
											1º semestre	2º semestre	total	
1ª	501164	66	História da Educação	1ª	501	66	História da Educação				X	X	66	
2ª	501029	102	História da Educação Brasileira	2ª	501	102	História da Educação Brasileira				X	X	102	
1ª	501182	102	Filosofia da Educação	1ª	501	102	Filosofia da Educação I				X	X	102	
2ª	501183	66	Filosofia da Educação Brasileira	2ª	501	66	Filosofia da Educação II				X	X	66	
1ª	501166	66	Psicologia da Educação I	1ª	501	66	Psicologia da Educação I				X	X	66	
2ª	501097	138	Psicologia da Educação II	2ª	501	66	Psicologia da Educação II				X	X	66	
			Sem equivalência			3ª	501	66	Psicologia da Educação III			X	X	66
1ª	501187	66	Sociologia da Educação I	1ª	501	66	Sociologia da Educação I				X	X	66	
2ª	501186	102	Sociologia da Educação II	2ª	501	66	Sociologia da Educação II				X	X	66	
			Sem equivalência			4ª	509	66	Planejamento e Avaliação			X	X	66
1ª	501185	102	Política e Organização da Educação Brasileira	2ª	501	102	Política e Organização da Educação Brasileira				X	X	102	
2ª	501181	66	Educação e Currículo	3ª	501	66	Educação e Currículo				X	X	66	
4ª	509205	66	Pedagogia Inclusiva	4ª	501	66	Educação Inclusiva				X	X	66	
4ª	505110	66	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	4ª	505	66	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS				X	X	66	
4ª	501191	66	Educação em Espaços Não- Formais	4ª	501	66	Educação em Espaços Não- Formais				X	X	66	
1ª	509018	66	Didática I	1ª	509	66	Didática I				X	X	66	
2ª	509022	102	Didática II	2ª	509	66	Didática II				X	X	66	
1ª	509202	66	Metodologia da Pesquisa em Educação	1ª	509	66	Metodologia da Pesquisa em Educação				X	X	66	
2ª	501190	66	Cidadania e Sociedade	1ª	501	66	Educação, diversidade e Cidadania				X	X	66	
1ª	509218	66	Gestão Educacional I	1ª	509	66	Gestão Educacional I				X	X	66	
2ª	509219	66	Gestão Educacional II	2ª	509	66	Gestão Educacional II				X	X	66	
3ª	501189	102	Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	2ª	501	102	Fundamentos Teóricos da Educação				X	X	102	

			Sem equivalência	4 ^a	501	88	Infantil Trabalho e Educação	X	X	88
4 ^a	509544	68	Tecnologia da Informação e Comunicação	1 ^a	509	88	Tecnologia da Informação e Comunicação	X	X	88
1 ^a	509206	102	Prática Pedagógica	1 ^a	509	102	Pesquisa e Prática Pedagógica I	X	X	102
2 ^a	509206	102	Pesquisa e Prática Pedagógica I	2 ^a	509	102	Pesquisa e Prática Pedagógica II	X	X	102
3 ^a	509207	102	Pesquisa e Prática Pedagógica II	3 ^a	509	102	Pesquisa e Prática Pedagógica III	X	X	102
3 ^a	509209	102	Seminários Avançados em Gestão Educacional I	4 ^a	509	102	Seminário de Docência e Gestão na Educação Básica	X	X	102
4 ^a	509204	34	Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso	4 ^a	509	34	Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso (OTCC)	X	X	34
			Sem equivalência	2 ^a	509	88	Alfabetização e Letramento	X	X	88
3 ^a	509216	170	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa	3 ^a	509	102	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa	X	X	102
3 ^a	509217	136	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Matemática	3 ^a	509	102	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Matemática	X	X	102
4 ^a	503211	88	Ludicidade, Corporeidade e Arte	1 ^a	509	88	Ludicidade, Corporeidade e Arte	X	X	88
3 ^a	509220	102	Seminários Avançados das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	-	-	-	sem equivalência	-	-	-
3 ^a	503213	136	Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-	-	-	sem equivalência	-	-	-
4 ^a	503214	136	Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	-	-	-	sem equivalência	-	-	-
4 ^a	503212	136	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional	-	-	-	sem equivalência	-	-	-
4 ^a	509210	138	Seminários Avançados em Gestão Educacional II	-	-	-	sem equivalência	-	-	-
-	-	-	sem equivalência	3 ^a	509	102	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	X	X	102
-	-	-	sem equivalência	4 ^a	509	102	Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental	X	X	102
-	-	-	sem equivalência	3 ^a	509	102	Estágio Curricular em Gestão na Educação Básica I	X	X	102
-	-	-	sem equivalência	4 ^a	509	102	Estágio Curricular em Gestão na	X	X	102

4ª	509203	85	Educação de Jovens e Adultos	4ª	501	85	Educação Básica II				
			sem equivalência	4ª	506	88	Educação de Jovens e Adultos	X	X	68	
							Leitura e Produção de Texto no Contexto Acadêmico	X	X	68	
			sem equivalência	4ª	501	88	Direito Educacional	X	X	68	
4ª	509221	68	Educação no Campo	4ª	509	88	Práticas Educativas do/ho Campo	X	X	68	
3ª	509215	138	Fundamentos Teórico Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais	3ª	509	85	Fundamentos Teórico e Metodológicos das Ciências Naturais				
4ª	509222	85	Oficinas de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino				sem equivalência				
-	-	-	sem equivalência	3ª	509	88	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História	X	X	68	
-	-	-	sem equivalência	3ª	509	88	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia	X	X	68	
-	-	-	sem equivalência	4ª	501	88	Antropologia e educação	X	X	68	
-	-	-	sem equivalência	4ª	501	88	Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares	X	X	68	
-	-	-	sem equivalência	4ª	509	88	Violências e Indisciplina na Escola	X	X	68	
-	-	-	sem equivalência	4ª	509	85	Financiamento da Educação	X	X	68	
				4ª	501	88	Sexualidade Humana e Educação	X	X	68	

Observação: As disciplinas da grade original, sem equivalência no novo currículo pleno, devem ser lançadas como **DISCIPLINAS DE OUTROS CURRÍCULOS**.

Em, 30 de outubro de 2012.

Ass. Coordenador do Curso